

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALLAN JOSÉ SANTOS DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DO
ENSINO BÁSICO - IDEB COMO POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO**

CURITIBA

2018

ALLAN JOSÉ SANTOS DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DO
ENSINO BÁSICO - IDEB COMO POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial à disciplina de Monografia II do Curso de Ciências Econômicas, Setor Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Carolina Bagattoli

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

ALLAN JOSÉ SANTOS DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO BÁSICO - IDEB COMO POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO

Monografia apresentada à disciplina Monografia II como requisito parcial à conclusão do Curso de Ciências Econômicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Carolina Bagattolli
Departamento de Economia, UFPR

Prof.^a Dr.^a Raquel Rangel de Meireles Guimarães
Departamento de Economia, UFPR

Prof.^a M.^a Dayane Rocha de Pauli
Departamento de Economia, UFPR

Curitiba, 06 de novembro de 2015.

Às minhas meninas.

AGRADECIMENTOS

Darcy Ribeiro celebrou seus fracassos quando recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* da Sorbonne em 1978: fracassou ao tentar alfabetizar crianças brasileiras, em salvar os índios, em fazer uma universidade séria, mas os fracassos são suas vitórias, detestaria estar ao lado de quem o venceu. É a utopia de Darcy que fez tão importante a sua caminhada. Rubem Alves, em debate com o próprio Darcy, comenta como reduziu a sua utopia, primeiro como teólogo sonhando o universo, depois sonhando com um país melhor e por fim tendo a sua sala de aula como utopia.

Minha vida acadêmica tem sido uma coleção de fracassos, fracassos pessoais e bem menores do que os de Darcy, mas diferentemente de Rubem Alves, é justamente a redução das minhas utopias que tem me feito sonhar com um país melhor, e que faz a minha conexão com minha espiritualidade. Por isto, meu primeiro agradecimento é ao meu pequeno castelo, minha família: minhas meninas Zoe e Joie, filhas melhores do que sonhei, e Flávia, minha companheira sensível, humilde e inteligente.

À minha mãe, Iolanda, ao meu pai Alzemir, aos meus irmãos, Júnior e Victória.

À quem acreditou em minha capacidade profissional durante este longo processo: Jaqueline Gluckzowski, Michel Rodrigues, Rodrigo Rocha Loures, Marli Patrícia Mikrut e Ema ZemKaram.

Aos professores Luiz Alberto Esteves, André Peixoto de Souza, Adriano Codato, Ângela Welters, Ana Lúcia Jansen de Mello, Francisco Cipolla, Junior Ruiz Garcia, Dayane de Paulli, Raquel Guimarães e José de Moraes Neto. Pela excelência e dedicação ao ensino que tanto os diferencia como mestres.

À orientadora mais paciente e compreensiva que eu poderia ter, Carolina Bagattolli.

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci.

Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.

(Gabriel, o Pensador)

RESUMO

O presente trabalho faz uma revisão das políticas educacionais de avaliação no Brasil, desde o seu contexto neoliberal, influenciando e pautando a educação. Esta conceituação serve como fundamento para que se realize uma análise do histórico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como instrumento de responsabilização a partir dos resultados escolares, influenciando em políticas públicas e sendo alvo de críticas por parte de profissionais da educação. Propõe-se, então, a análise de outros Indicadores Educacionais que contextualizam o resultado a partir das condições de ensino. Considerando que este indicador tem como função o *accountability* das Unidades e Redes, mas que foca apenas nos resultados, é proposto que se faça uma análise dos números da educação a partir de outros indicadores, privilegiando os que já são totalizados e divulgados pelo INEP, órgão responsável pela estatística educacional. Foram selecionados alguns destes indicadores e a partir deles feito uma análise em contexto, principalmente focando nos insumos que fornecem as condições para os resultados apreendidos pelo IDEB. Para efeito de teste, foi realizado um teste de correlação entre os indicadores selecionados e o IDEB.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação. Avaliação. Responsabilização.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Taxa de Atendimento por Coorte.....	18
Gráfico 2 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono nos anos iniciais do ensino fundamental.....	19
Gráfico 3 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono nos anos finais do ensino fundamental.....	19
Gráfico 4 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio.....	20
Gráfico 5 – Taxa de Distorção Idade-Série na Rede Pública.....	22
Gráfico 6 – IDEB Foz do Iguaçu (PR).....	32
Gráfico 7 – IDEB Unidades Foz do Iguaçu (PR) – 2009 e 2011.....	32
Gráfico 8 – Média de Alunos por Turma no Brasil.....	36
Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	38
Gráfico 9 – Adequação de Formação Docente no Brasil.....	39
Gráfico 10 – Índice de Esforço Docente.....	44
Gráfico 11 – Índice de Esforço Docente (2017).....	45
Gráfico 12 – Classificação INSE por Rede.....	48
Gráfico 13 - Comparação de Remuneração Média (40h) x Piso Salarial.....	50
Gráfico 14 – Remuneração Média (40h) dos Docentes por Estado.....	51
Mapa 1 – Remuneração Média Docentes (40h) nos Municípios do Paraná.....	53
Gráfico 15 – Correlação IDEB x INSE.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Limite Inferior e Superior das Proficiências – SAEB 2007.....	23
Tabela 2– Resultados SAEB 2017 – Escola Almir Ferraz.....	24
Tabela 3 – Média de Alunos por Turma nas Regiões 2007- 2017.....	32
Tabela 4 – Média de Alunos por Turma nas UF - 2017.....	32
Tabela 5 – Cidades com Grupo 5 maior do que Outros Grupos/Grupos 1 (2017).....	35
Tabela 6 – Pontuação para Indicador de Regularidade Docente.....	37
Tabela 7 – Indicador de Regularidade Docente (2017).....	37
Tabela 8 – Classificação INSE por Área – 2011 e 2013.....	42
Tabela 9 – Classificação INSE por Localização.....	42
Tabela 10 – Classificação INSE por Rede.....	43
Tabela 11 – Classificação do INSE por Região.....	44
Tabela 12 – Remuneração Média Padronizada (2014).....	44
Tabela 13 – Comparação de Remuneração Média (40h) x Piso Salarial.....	45
Tabela 14 – Remuneração Média (40h) dos Docentes por Região.....	46
Tabela 15 – Municípios Paranaenses com mais de 100 mil habitantes em 2010.....	54
Tabela 16 – Correlação entre Indicadores Seleccionados.....	55
Tabela 17 – Correlação entre Indicadores Seleccionados (Unidades).....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFD	- Adequação de Formação Docente
ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
ATU	- Alunos por Turma
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DSU	- Docentes com Formação Superior
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IED	- Indicador de Esforço Docente
INSE	- Indicador de Nível Socioeconômico
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRD	- Índice de Regularidade Docente
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira	
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	METODOLOGIA.....	12
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL	13
2.1	O CONSENSO DE WASHINGTON.....	13
2.2	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	14
2.3	ACCOUNTABILITY.....	15
3	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	17
3.1	OUTROS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO.....	17
3.2	SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	22
3.3	IDEB.....	26
3.3.1	O IDEB na mídia.....	26
3.3.2	O quê é o IDEB?.....	26
3.3.3	Críticas ao IDEB.....	30
4	INDICADORES EDUCACIONAIS – INEP.....	35
4.1	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA.....	36
4.2	ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	38
4.3	REGULARIDADE DO CORPO DOCENTE.....	41
4.4	ESFORÇO DOCENTE.....	43
4.5	NÍVEL SOCIOECONÔMICO.....	46
4.6	REMUNERAÇÃO MÉDIA DOS DOCENTES.....	49
4.7	SINAEB E ICQ.....	53
5	RESULTADOS DO IDEB EM UNIDADES E MUNICÍPIOS GRANDES NO PARANÁ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
	REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas são um tema de estudo das ciências econômicas, e desta forma há espaço e necessidade que os economistas ocupem o debate sobre elas, inclusive às relacionados com a educação. Um conceito que se relaciona com o das políticas públicas é o de *accountability*, que apesar de não ter uma tradução clara para o português, pode ser interpretada como responsabilização, termo optado neste trabalho. Na educação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um instrumento pensado para ser utilizado como forma de exprimir a qualidade do serviço prestado, de forma a responsabilizar os agentes públicos, com ampla aceitação na mídia.

O objetivo deste trabalho é o de debater a utilização do IDEB, de acordo com os contextos das redes e Unidades de Ensino. Para isto é necessário fazer uma revisão da relação entre educação e desenvolvimento econômico, refletindo sobre o papel das políticas de educação. Sendo o IDEB um avaliador do resultado da educação, a discussão aqui presente é a de como é possível utilizar outros indicadores, já existentes, de forma a avaliar os insumos, ou as condições, que levam, ou não, para estes resultados.

O foco será a Educação Básica Pública, em especial a etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

1.1 METODOLOGIA

Para elaboração do presente estudo, o primeiro passo foi realizar a revisão bibliográfica de publicações que relacionem educação e desenvolvimento econômico, verificando concepções de educação que a encarem dentro de um contexto de função social. Após isto o foco se deu em indicadores educacionais, publicados ou não por órgãos oficiais. Irão se observar resultados com foco nas redes municipais de ensino, que de forma geral são as responsáveis pela primeira etapa avaliada pelo IDEB, a do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Após isto, aplicou-se um teste de correlação para verificar hipóteses e sugerir possíveis atuações no campo da educação. Isto se deu a partir de um estudo dos

resultados de 874 Unidades de Educação do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sob responsabilidade dos municípios, na Prova Brasil e no IDEB para os anos de 2011, 2013, 2015 e 2017, assim como de informações colhidas nos questionários aplicados nos mesmos anos. Entraram no estudo todas as unidades localizadas em municípios paranaenses com população censitária de mais de 100 mil habitantes, excluindo-se Curitiba por ter características próprias como uma rede muito maior que as demais, e que atenderam os critérios para realização do IDEB nos quatro anos selecionados.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Este capítulo fará a revisão de alguns conceitos de neoliberalismo, fazendo um pequeno memorial do histórico e influência destes ideais na educação brasileira. É recorrente dentro dos estudos da educação um enfoque neoliberal, encarando os sistemas de avaliação e outras medidas tomadas nas décadas de 1990 e 2000 como resultantes dele. A visão que se adotará é crítica ao modelo, seguindo a literatura estudada.

2.1 O CONSENSO DE WASHINGTON

É comum aos estudiosos da educação a evocação do espectro neoliberal na análise das políticas educacionais. Moraes (2002) e Benitez e Souza (2014) são exemplos de trabalhos que centram sua discussão a respeito do contexto da educação no neoliberalismo.

O ponto principal em diversos autores é a influência do Consenso de Washington na definição das políticas educacionais. Por isto, é importante fazer uma revisão do que seria o consenso de Washington e como ele se efetivou no Brasil. Em artigo publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Streich, Cardoso e Iglecias (2014, p. 7) destacam que a crise de liquidez na dinâmica do capitalismo da década de 1980 é que colocou em xeque o modelo de financiamento pelo Estado, dando espaço ao paradigma neoliberal. Este paradigma é sintetizado no Consenso de Washington proposto pelo economista John Williamson no final da década de 1980 com um receituário a ser seguido por países

da América Latina. O próprio Williamson (2004) enumera as dez reformas constantes na sua lista, aqui traduzidas:

- 1 – Disciplina fiscal;
- 2 – Mudanças das prioridades no gasto público;
- 3 – Reforma tributária;
- 4 – Taxas de juros positivas;
- 5 – Taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado;
- 6 – Liberalização do comércio;
- 7 – Fim das restrições aos investimentos estrangeiros;
- 8 – Privatização das empresas estatais;
- 9 – Desregulamentação das atividades econômicas;
- 10 – Garantia dos direitos de propriedade.

Moniz Bandeira (2002) considera que estas medidas aumentariam a dependência dos países em relação a organismos internacionais, como o Banco Mundial, e objetivavam reduzir a participação do Estado nas economias destes países.

Batista (1994) apresenta as principais contradições do consenso, como a tese do Estado mínimo, não interventor, e a prevalência do mercado. Diz o autor que as reformas propostas estavam díctopes do aplicado nos próprios Estados Unidos, sendo na verdade uma pequena adaptação ao antigo modelo liberalista caracterizado pelo *laissez-faire*¹.

2.2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Dentro da educação, as políticas neoliberais se relacionam com as políticas públicas, entre outras dimensões, na definição do papel do Estado como avaliador sob forte influência de regulação internacional. A importância disto para este estudo é justamente o fato de que é esta orientação que acaba por se efetivar na criação e expansão do IDEB, que se torna um instrumento de accountability e que irá se materializar em políticas meritocráticas.

¹ *Laissez-faire* é uma expressão em francês, podendo ser livremente traduzida como “deixar fazer”. Representa nas ciências econômicas o conceito do não-intervencionismo estatal, de acordo com preceitos liberais.

No caso do Brasil, conforme Mikrut (2014), o governo Fernando Collor assume o modelo neoliberal, que é reafirmado no governo Fernando Henrique Cardoso. Neste período, a influência na educação é muito advinda da influência de bancos e mecanismos externos. Silva (2002 apud Mikrut, 2014) defende que o Banco Mundial, sob controle dos Estados Unidos, assume papel de redefinição do Estado brasileiro, sob pretexto de financiamentos. Ou seja, o Banco Mundial obrigou que o Estado cumprisse uma série de regras definidas por ele como contrapartida a linhas de financiamento oferecidas.

Altmann (2002) faz uma avaliação do papel do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Para Fonseca (1998 apud Altmann, 2002) o banco adota educação como medida compensatória às tensões sociais advindas da cartilha neoliberal, ao passo que também serve como contenção demográfica e preparação para o aumento da produtividade.

Há uma consonância da política educacional brasileira e as orientações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), manifesta em entrevista do então presidente do Banco Mundial “O que aprecio na estratégia de FHC é que ele e o ministro Paulo Renato estão dando ênfase à educação” (Wolfensohn, 1999 apud Altmann, 2002). Conforme Altmann (2002) é neste período da década de 1990, sob gestão do economista Paulo Renato no MEC, que são criados e implantados os sistemas de avaliação nacionais e internacionais, que surgem como resultado da adoção de Parâmetros Curriculares Nacionais, como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e do PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.

Mikrut (2014) define a importância de Paulo Renato de Souza, entre outros intelectuais, na produção da hegemonia das concepções pedagógicas como um exemplo da luta de classes, com a classe dominante conseguindo impor suas idéias. Duarte, Brito e Duarte (2011) reforçam esta ideia, principalmente na construção de um cenário em que o Estado no país perde preponderância da gestão educacional a partir da dependência dos financiamentos externos. Isto ocorre devido justamente ao enfraquecimento do poder público na aplicação dos preceitos neoliberais. Assim, o papel do Estado na educação passa a ser o de avaliar, e o do cidadão a de ser um cliente que receberá um serviço.

2.3 ACCOUNTABILITY

Como reforço a este contexto de educação com uma visão neoliberal, ganha força o conceito de *accountability*, termo ainda sem definição clara para o português. Ainda no fim do século passado, Campos (1990) faz um artigo justamente sobre esta dificuldade de tradução. Discussão que é retomada por Pinho (2009), relacionando o conceito com mecanismos de controle social, inerentes à administração pública gerencial. Também há neste autor uma relação do termo com conceitos de transparência, mas ele deixa claro que a tradução mais comum tem sido mesmo a de responsabilização.

Filgueiras (2011) considera a *accountability* um elemento essencial de aprofundamento da democracia e fortalecimento de processos de gestão. O autor faz introduz o que ele chama de “política da publicidade”, ou seja, uma política que privilegie o exercício da cidadania na participação social como crítica ao governo, que deve ser transparente e responsivo às demandas públicas.

Neste contexto, com estas definições. Podemos imaginar que a *accountability* é uma forma de permitir a participação da população nas políticas públicas, que passam a ser cada vez mais transparentes. Assim, o governo, ou os agentes públicos tomadores de decisão, passam a ser objeto de constante análise, tendo que afinar a sua atuação de acordo com as demandas dinâmicas da sociedade.

Ou seja, como se vê o termo responsabilização não abarca completamente o sentido de *accountability*. Entretanto, a opção de alguns autores têm sido por ele. Neste trabalho também optamos semelhantemente.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O IDEB é o mecanismo mais usual de avaliação educacional no Brasil, sendo parte integrante do SAEB – Sistema de Avaliação Educacional no Brasil. Entretanto, iremos fazer uso de outros indicadores e dados que sirvam principalmente para verificar como os números da educação se comportaram ao longo das décadas de 1990 e 2000.

Este capítulo irá fazer uma breve demonstração de dados relativos à educação, utilizando o componente Educação do Índice de Desenvolvimento Humano, e também dados coletados do Censo Escolar. Após isto serão apresentados o Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro, o IDEB e outros indicadores desenvolvidos.

Vale destacar que o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que tem sua importância como influenciador do IDEB, não será tratado aqui. Como o foco deste trabalho são os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a avaliação do PISA é realizada com alunos de 15 anos, entende-se que ele deve ser avaliado em trabalhos focados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que têm particularidades díspares do analisado neste trabalho.

3.1 SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Conforme o MEC, o Sistema de Avaliação Educacional no Brasil...

[...] é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. (MEC, 2018)

O sistema, criado na década de 1990, foi reformulado em 2005, sob gestão de Fernando Haddad no MEC e presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. Também conforme o site do ministério, as provas componentes do sistema são acompanhadas por questionários contextuais, fornecendo informações sobre “aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico e do capital social e cultural”.Entretanto, antes disso, foi importante para a história da avaliação

educacional no Brasil o Decreto 2.146/97 deu ao INEP a função de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais. Esta decisão permite a efetivação do SAEB, conforme já estava disposto no Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Este plano foi criado na gestão de Murílio Hingel no Ministério da Educação, que descreve sua gênese da seguinte forma:

As organizações internacionais, especialmente a Unesco, mas também o Pnud, o Banco Mundial e o Unicef, perceberam que não era fácil trabalhar, coordenar uma ideia de Educação para todos em todo o planeta. Então, selecionaram nove países para concentrar atenção: Bangladesh, Brasil, China, Egito, México, Índia, Indonésia, Nigéria e Paquistão. Por quê? Porque esses nove países, somados seus habitantes, representam metade da população da Terra. Só a China e a Índia já entram com muita vantagem, mas o Brasil também, a Indonésia etc. Contudo, esses países, àquela época, 1990, concentravam 95% de todos os analfabetos, quer dizer, dos maiores de 14 anos que não sabiam ler nem escrever. Quando recebi o convite para participar de um encontro desse grupo, percebi que estava sendo convocado para alguma coisa da qual nem tinha ouvido falar, embora fosse ministro da Educação. Parece que entrou no limbo e desapareceu. A China já estava realizando um encontro de avaliação.

Voltei muito irritado. Então, a primeira coisa que fiz foi assinar uma portaria designando uma comissão de técnicos do ministério e representantes dos estados, dos municípios e de outras instituições ligadas à Educação para que, em 60 dias, elaborassem a minuta de um Plano Decenal de Educação para Todos. A comissão se saiu bem e, 60 dias depois, entregou um projeto. (HINGEL, 2018, p. 100 – 101).

Inclusive, o Plano Decenal Educação para Todos (1993, p. 59) utiliza mesmo do nome SAEB já neste momento, como objetivo a ser desenvolvido. Ora, percebe-se então que o motivador do sistema foi pressão de organismos internacionais. Todavia, o momento essencial a efetivação do sistema aconteceu a partir de 2005, com a posse de Fernando Haddad como ministro da Educação. Neste período vigorava o Plano Nacional de Educação de 2001, Lei 10172/2001. Entretanto, na mesma série de entrevistas já citadas, Haddad (2018) comenta que a baixa efetividade deste plano é decorrente de vetos do presidente à época da sua aprovação, FHC. Devido a isto, a equipe do Ministério da Educação desenvolve o Plano de Desenvolvimento da Educação, principal indutor da mudança do SAEB, principalmente na criação do IDEB. O PDE foi lançado em abril de 2007, portanto, logo após a reeleição de Lula, e pode ser encarado como a principal diretriz do que se pretendia para a educação a partir de então. No documento em si há um histórico descritivo da educação no Brasil ao longo dos anos que precede um conjunto de 30 ações que traduzem o planejamento das políticas educacionais. Foi a partir dele que se deu, por exemplo,

o direcionamento de fomentar a Educação Superior através de parceria com o setor privado por meio do FIES – Fundo de Financiamento Estudantil e do PROUNI – Programa Universidade Para Todos. No documento que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação, o capítulo destinado o IDEB inicia-se da seguinte forma:

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. (MEC, 2007, p.19)

É importante fazer uma memória do que é o Plano de Desenvolvimento da Educação, como elemento aglutinador das políticas públicas para educação no Brasil e o que faz com que, a partir dele, o IDEB ganhe importância e, mesmo, legitimidade. Saviani (2007) define que o PDE nada mais é do que “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Ou seja, apesar de ser reconhecido como um plano, conforme mesmo artigo de Saviani, ele na verdade era apenas a descrição do que já estava acontecendo, ou programado para acontecer na educação brasileira. Entre os quais a ideia de universalizar um sistema de avaliação. Cabe destacar ainda que pesquisadores como Kraczyk (2008), encaram o IDEB como a principal ação do PDE. Coaduna-se a esta ideia o fato que o PDE se refere como um elemento norteador de metas, que podem ser acompanhadas externamente por serem passíveis de verificação.

Ainda, importante ressaltar, que o PDE é articulado com outro documento, que passou a ser lei em período semelhante, que é em si mesmo um plano de metas, chamado “Compromisso Todos Pela Educação”, instituído pelo decreto federal n. 6.094/2007. Ora, aqui nota-se a influência que o governo sofreu por parte de movimentos da sociedade civil, visto que este documento se baseia no “Movimento Todos Pela Educação”, uma entidade de terceiro setor fundada justamente em 2006 e que congrega empresários, executivos e demais representantes de algumas das maiores empresas do Brasil, como Gerdau, Bradesco, Itaú, Fundação Roberto Marinho, Grupo Pão de Açúcar, entre outras. Além de ter como sócios-fundadores nomes da academia e da política. Em suma, como Saviani (2007, p.1243) define, o PDE é na verdade a assunção da agenda do movimento citado.

Segundo o INEP (2018) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem um diagnóstico da

educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências.

As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Desde 1990, quando foi criado, o Saeb teve algumas reestruturações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições.

3.2 IDEB

3.2.1 O IDEB na mídia

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é, provavelmente, o indicador mais conhecido voltado para a educação. Isto se dá principalmente pela sua aceitação midiática, ou seja, é comum em anos de divulgação a utilização do indicador com pauta jornalística, geralmente fazendo uma utilização do indicador como base para ranqueamento. É comum que se classifiquem as escolas como “melhores” ou “piores” de acordo com o índice. Portanto, se o objetivo de sua criação era a accountability, provavelmente houve sucesso. Como prova das afirmações anteriores seguem algumas manchetes:

- “50 Melhores e 50 piores escolas da rede pública do País” (PORTAL TERRA, 2018);
- “77 das 100 melhores escolas do 1º ao 5º ano estão no Ceará” (GAZETA DO POVO, 2016)
- “Paraná tem 4 escolas municipais no ranking das 10 piores colocadas no Ideb” (GAZETA DO POVO, 2007)

Optou-se neste capítulo por iniciar com o uso mais comum do IDEB, como instrumento para ranqueamento de escolas. Esta opção é, de certa forma, uma maneira de comprovar que o primeiro problema do indicador está na sua forma de divulgação. Nenhuma das reportagens acima explica com clareza o que é o IDEB, o que ele calcula e a que se propõe, comportamento usual na cobertura jornalística de sua divulgação.

3.2.2 O quê é o IDEB?

O IDEB foi criado dentro do contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tratando-se, conforme Haddad (2018), de um pedido do então presidente Luis Inácio Lula da Silva para ser lançado logo após a reeleição deste. O PDE é um plano que vai da creche até a pós-graduação, com metas estabelecidas para todas as etapas. É um conjunto completo de reforma do ensino, reforma da universidade, da pós-graduação, do Ensino Médio, do Técnico, do financiamento da Educação Básica e assim por diante.

Ao realizar a leitura do livro documento do PDE percebe-se que o capítulo destinado ao IDEB tem clara relação com o conceito de *accountability*, inclusive tendo como título “Avaliação e Responsabilização: o IDEB” (MEC, 2007).

Este documento traz ainda uma definição bastante precisa dos objetivos do índice:

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. (MEC, 2007, p. 21)

A meta no lançamento era a de que o Brasil alcançasse níveis de qualidade da educação básica semelhantes à dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) até 2021. Há também neste documento uma preocupação com a equidade; isto é, que haja um enfoque às unidades e redes que mais necessitam de apoio. A Nota Técnica do IDEB, disponível no site do INEP (2018), destaca o ineditismo do indicador ao combinar informações de desempenho nos exames com dados de rendimento, isto é, aprovação. No caso da performance em exames são considerados os resultados para alunos dos anos finais da etapa (no caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4ª Série/5º Ano dependendo se a unidade ou rede no período aderiu ou não ao Fundamental de nove anos). Já para as taxas de aprovação, são considerados todos os matriculados da etapa. Até o momento, nos Anos Iniciais, o exame aplicado é a Prova Brasil, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A média da proficiência em ambas para a unidade ou rede é padronizada para um indicador entre 0 e 10, e feita uma média entre elas. Para o IDEB, este valor é multiplicado pela taxa de aprovação. Seguem as fórmulas de cálculo, de acordo com a Nota Técnica, INEP(2018).

Forma geral do IDEB:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} * P_{ji}$$

Em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji}= média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

A padronização dos valores de proficiência é feita com base nos resultados no SAEB 1997, de acordo com as seguintes fórmulas:

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \quad \text{e} \quad n_{ji}^{\alpha} = \frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}}{S_{sup}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}} * 10$$

Em que,

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α , obtida pela unidade j , no ano i , padronizada para valores entre 0 e 10;

α = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos alunos da unidade j obtida no exame do ano i ;

S_{inf}^{α} = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997;

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997.

Os valores do SAEB 2007 são os seguintes:

Tabela 1– Limite Inferior e Superior das Proficiências – SAEB 2007

	Matemática		Língua Portuguesa	
	Sinf	Ssup	Sinf	Ssup
Anos Iniciais	60	322	49	324
Anos Finais	100	400	100	400
Ensino Médio	111	467	117	451

Fonte: INEP (2007?)

Para efeito de comparação, os resultados no exame padronizado de 2017 para o Brasil na etapa dos anos iniciais é de 209,16 em Língua Portuguesa e de 218,59 em Matemática. Consideravelmente maior do que na época da apreensão destes limites

inferiores e superiores em 1997, ano em que as médias foram de 171,40 e 189,14 respectivamente para Língua Portuguesa e Matemática.

O INEP faz a divulgação das proficiências sem padronização de 0 a 10, talvez para não haver confusão com o valor final do IDEB. Em 2018, para os resultados de 2017, pela primeira vez os resultados de proficiência foram divulgados em data separada, anterior, ao IDEB. Como um exemplo do cálculo do IDEB, utilizaremos uma unidade, escolhida aleatoriamente, chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental Almir Ferraz, código INEP 41379357, situada em São José dos Pinhais. O resultado é referente ao ano de 2017. A fonte dos resultados é o próprio INEP, mas há facilidade de consulta no site Qedu.org.

Tabela 2– Resultados SAEB 2017 – Escola Almir Ferraz

Unidade	Proficiência Língua Portuguesa	Proficiência Matemática	Indicador de Fluxo
Almir Ferraz	209,42	219,73	0,93

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do INEP (2018)

Ou seja, 93% dos estudantes do 1º ao 5º ano foram aprovados, e os estudantes de 5º ano tiveram estes resultados na Prova Brasil Aplicada em 2017. O primeiro passo para calcular o IDEB é padronizar os valores de proficiência:

$$\text{Proficiência L.P.} = [(209,42 - 49) / (324 - 49)] * 10 = 5,83$$

$$\text{Proficiência Matemática} = [(219,73 - 60) / (322 - 60)] * 10 = 6,10$$

Para cálculo do indicador de aprendizado, deve-se fazer a média das proficiências:

$$\text{Aprendizado} = (5,83 + 6,10) / 2 = 5,97$$

Após isto, multiplica-se este indicador de aprendizado pelo de fluxo:

$$\text{IDEB} = 5,97 * 0,93 = 5,5$$

3.2.3 Críticas ao IDEB

Como visto, o IDEB se propõe a ser um indicador da qualidade educacional e teve relativo sucesso nisto na popularização de sua utilização, principalmente midiática e eleitoral. Entretanto, ao longo dos anos o IDEB enfrenta críticas em sua essência e

também nas suas conseqüências. Figueiredo et al (2018) fazem um interessante estudo comparando o IDEB com o filme “They Shoot Horses, Don't They?” de Sidney Pollack, no Brasil traduzido como “A Noite dos Desesperados”. “A analogia tem o sentido de discutir como as escolas e redes de ensino criam esforços para o *ranking*, como em uma corrida, onde pontua mais quem chega na frente, e, ao público, é divulgado o placar, como fruto de um espetáculo, e não o processo em si.” (Baggio et al, 2018, p.553). Neste artigo há também críticas mais profundas ao IDEB, como, por exemplo, à aplicação de uma avaliação nacional sem haver uma base curricular comum. Os estudantes estão em níveis diferentes de aprendizado e não estão submetidos ao mesmo conteúdo. No geral, os autores Figueiredo et al (2018) sintetizam as críticas ao IDEB, das quais destacamos:

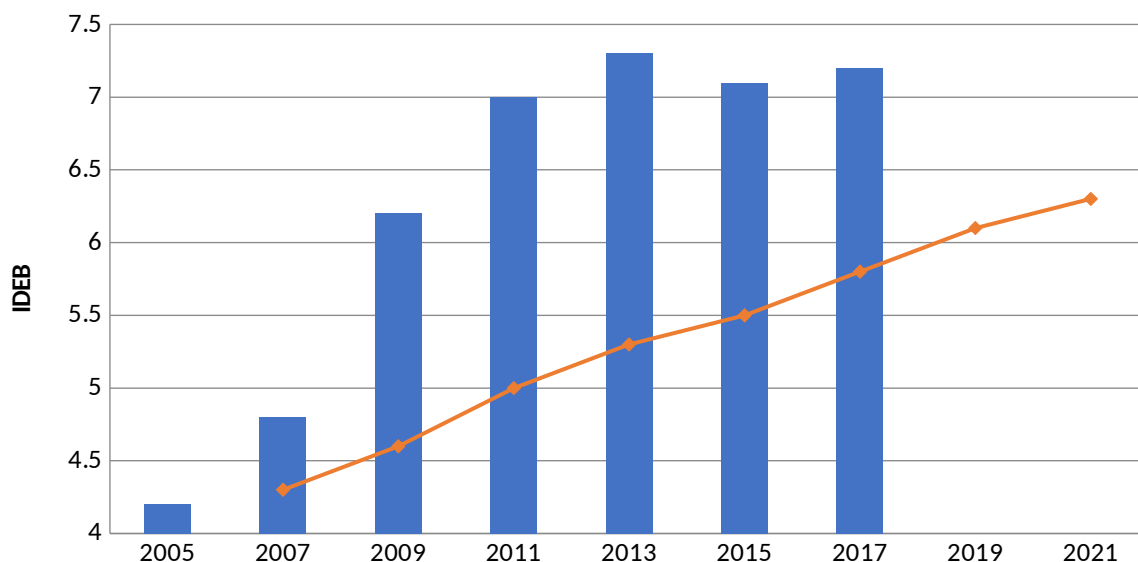
- Divulgação de índices em formato de classificação;
- Falta de contextualização
- Preparações selecionadas;
- Estudantes “mais fracos” excluídos do processo;
- Proficiência em matemática ter peso diferenciado.

Ter um indicador facilmente visualizável que se propõe a quantificar a qualidade da educação, para além do *accountability*, serviu para que se tornasse habitual o ranqueamento das escolas e redes. De certa forma, estas críticas aqui selecionadas se relacionam. Esta visão de ranking de um índice construído sem a devida contextualização, faz com que as redes e escolas sejam pressionadas socialmente a tomar medidas que aumentem artificialmente a nota. Chirinéia e Brandão (2015) seguem na mesma linha ao apontar a incapacidade do IDEB de exprimir a complexidade do processo educativo. Estas autoras destacam em especial a não consideração dos níveis socioeconômicos na construção do índice. As mesmas autoras, Chirinéia e Brandão (2015), apontam esta importância dos contextos internos e externos, que precisam estar integrados na interpretação do resultado, assim como a política de avaliação externa deve conter ações de intervenção, para além “da criação de um *ethos* competitivo” (CHIRINEIA E BRANDÃO, 2015, p. 479). Figueiredo et al (2018) ao citar os problemas, como já visto, mencionam a exclusão de estudantes e a preparação para a prova como algumas das artificialidades. De certa forma, podemos afirmar que estas são derivadas da competitividade. Ou seja,

como resultado da forma como o IDEB é divulgado e analisado, redes e escolas acabam, por exemplo, por criar mecanismos para que estudantes de inclusão, ou mesmo de baixo desempenho, sejam substituídos por outros alunos para fazer a prova.

Quanto ao problema da preparação selecionada, Figueiredo et al (2018) destacam que alguns municípios realizam intensivos simulados com os estudantes que realizarão a Prova Brasil, treinando inclusive o preenchimento de gabaritos e provas de múltipla escolha. Sobre a Matemática, a dinâmica foi abordada no capítulo anterior. Como os limites inferiores de Matemática e Língua Portuguesa, a partir do SAEB 1997, o peso das disciplinas é diferente. Assim sendo, conforme os autores, ocorre de redes dedicarem mais tempo a esta disciplina, em detrimento de outras. Destarte, a própria concepção do IDEB considerando apenas estas duas disciplinas acaba por enfraquecer a formação integral, forçando a diminuição do peso de conteúdos e conhecimentos de ciências, educação física, história, geografia entre outros. Estes problemas são potencializados quando da adoção de políticas meritocráticas, como a adoção de remunerações extras para escolas que alcancem metas de IDEB. Mais a frente serão testadas hipóteses com resultados em diferentes escolas e redes, entretando, já é possível afirmar com a base teórica que as condicionantes diferentes e múltiplas resultam em diferentes elasticidades dos resultados em relação aos estímulos. Isto é, a depender das condições socioeconômicas e estruturais da unidade, um mesmo professor terá maior ou menor dificuldade para obter resultados finais, ou mesmo variações marginais. Um dos municípios que adotou políticas meritocráticas baseadas no IDEB foi Foz do Iguaçu. Os profissionais do município têm direito a um 14º e 15º salário de acordo com o atingimento de metas. De início, observa-se em tal Rede Municipal um aumento perceptível no IDEB:

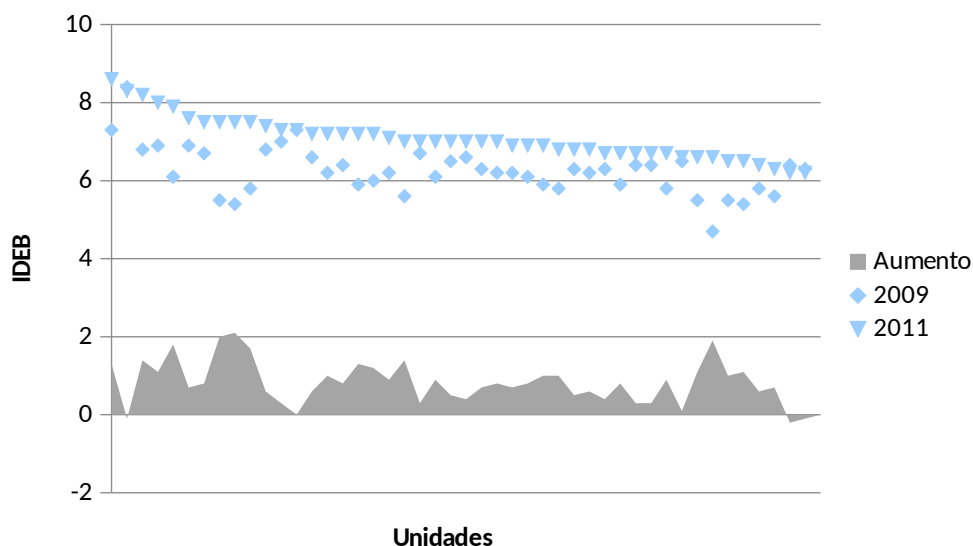
Gráfico 1 – IDEB Foz do Iguaçu (PR)



Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2018)

Percebe-se, portanto, que já em 2007 o município tinha um IDEB observado 0,5 pontos acima da meta projetada. Esta diferença chega a 2,0 pontos em 2013 e no último ano de avaliação, em 2017, a diferença é de 1,4 pontos. Ou seja, houve aparente sucesso nas políticas aplicadas, inclusive as meritocráticas. A dúvida que permeia é como foi feita essa melhora, e mais, se ela expressa aumento na qualidade da educação. Há um momento representativo desse aumento do IDEB quando se verificam os dados de 2011, no qual quase todas as Unidades tiveram um aumento expressivo na nota:

Gráfico 2 – IDEB Unidades Foz do Iguaçu (PR) – 2009 e 2011



Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2018)

Em 2011 a Escola Municipal Santa Rita de Cássia obteve a maior média nacional do IDEB, obtendo grande divulgação na mídia, como na reportagem “Escola de Foz do Iguaçu é a nº 1 do País no IDEB” (Estado de São Paulo, 2012). Benitez e Souza (2015) fazem a crítica das políticas neste município no artigo “Efeitos colaterais da meritocracia na educação: a rede municipal de educação de Foz do Iguaçu e o IDEB”. Os autores lembram que a política de salários extras foi instituída através do Decreto nº 21.404, de 22 de junho de 2012. Sobre o índice os autores dizem que “A implantação da meritocracia nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, que, por um lado, propiciou a elevação repentina do índice do IDEB do município, por outro causou ‘efeitos colaterais’, que colocam em dúvida se essa elevação de índice vem realmente acompanhada da elevação da qualidade da educação, como propõe o Ministério da Educação.” (Benitez e Souza, 2015, p.358). Os autores do artigo citam a teoria behaviorista de John Watson ao justificar o 13º e 14º salário como um estímulo que molda o comportamento dos professores com base em uma lógica de mercado, provocando os “efeitos colaterais” citados no título. Um dos pontos evidenciados pelos autores é o de um aumento artificial nos índices de aprovação dos alunos. Há de se recordar que o fluxo é componente importante no resultado final do IDEB, e é também o mais fácil de manipular. Ora, o professor sabe que ao reprovar um aluno terá menos chance de alcançar a meta, e, portanto, menos chance de ter remunerações extras. Conforme dados do sítio do INEP, o fluxo escolar passou de 0,87 em 2007 para 0,98 em 2013. Ou seja, houve um aumento de 11 pontos percentuais dos índices de aprovação em pouco tempo. Neste ponto, percebe-se que não foi apenas a questão salarial que influenciou, mas políticas que buscavam um aumento rápido no IDEB, tanto é que já em 2009 o fluxo era de 0,96. Ou seja, a rede municipal quase excluiu a reprovação. Ainda que isto gere debates adicionais, aqui o que se tem é que provavelmente houve um aumento forçado, o que depoimentos à Comissão estabelecida pela Câmara de Vereadores e citados por Benitez e Souza (2015) comprova. As outras críticas destes autores quanto aos “efeitos colaterais” vão de acordo com o que já foi apresentado até aqui:

- Precarização do currículo escolar, derivado da priorização pelas disciplinas cobradas na Prova Brasil;
- Competição entre escolas;

- Melhor índice em escolas com melhores níveis socioeconômicos.

Os autores não mencionam, mas um provável resultado das recompensas financeiras é a priorização por parte dos docentes por unidades com melhores resultados. Combinando isto com a conclusão de que o índice em escolas com melhores níveis socioeconômicos é melhor, resulta que mesmo na rede pública os alunos mais ricos terão acessos aos melhores professores. Desta forma, o IDEB acabaria por não exprimir ou mesmo fomentar a qualidade da educação, e, pior, serve como um instrumento de potencialização das desigualdades sociais.

4 INDICADORES EDUCACIONAIS – INEP

A conclusão até o momento é o de que o IDEB pode cumprir um bom papel, mas deve ser contextualizado. Uma possibilidade disto é a utilização dos Indicadores Educacionais, já existentes e públicos pelo INEP. Há uma iniciativa neste sentido já com o sítio Ideb Escola, no qual é possível verificar os resultados das unidades de forma mais ampla, apresentando dados da complexidade de gestão escolar, infraestrutura básica, entre outros, e também permitindo a comparação de unidades considerando isto. Contudo, há dois sites para apresentar os resultados do IDEB, sendo de mais fácil visualização o outro, que não o Ideb Escola, que apresenta apenas o resultado e a meta da rede ou da unidade, não fazendo qualquer contextualização, e sendo responsivo na ordenação dos resultados. Assim, é fácil neste site ver qual é a “melhor” escola ou a “melhor” rede. Os Indicadores Educacionais estão disponíveis também em uma página para eles no site do INEP, com os resultados podendo ser baixados em formato de Microsoft Excel, com fácil manipulação e visualização. São os indicadores disponíveis, entre outros, os seguintes:

- Média de Alunos por Turma;
- Média de Horas-Aula diárias;
- Taxas de distorção idade-série;
- Percentual de docentes com curso superior;
- Adequação da formação docente;
- Regularidade do corpo docente;
- Esforço docente;
- Complexidade de gestão da escola;
- Nível Socioeconômico e;
- Remuneração média dos docentes.

Este capítulo tratará dos indicadores Média de Alunos por Turma, Adequação da Formação Docente, Regularidade do Corpo Docente, Esforço Docente e Nível Socioeconômico. A escolha foi discricionária, quanto a Média de Horas-Aula não parece haver confiabilidade nos dados informados pelos gestores das unidades, a experiência prática mostra que os resultados tendem a 4h mesmo em escolas beneficiadas por programas de Educação em Tempo Integral, já o Percentual de

Docentes com Curso Superior já está inserido dentro da Adequação de Formação Docente.

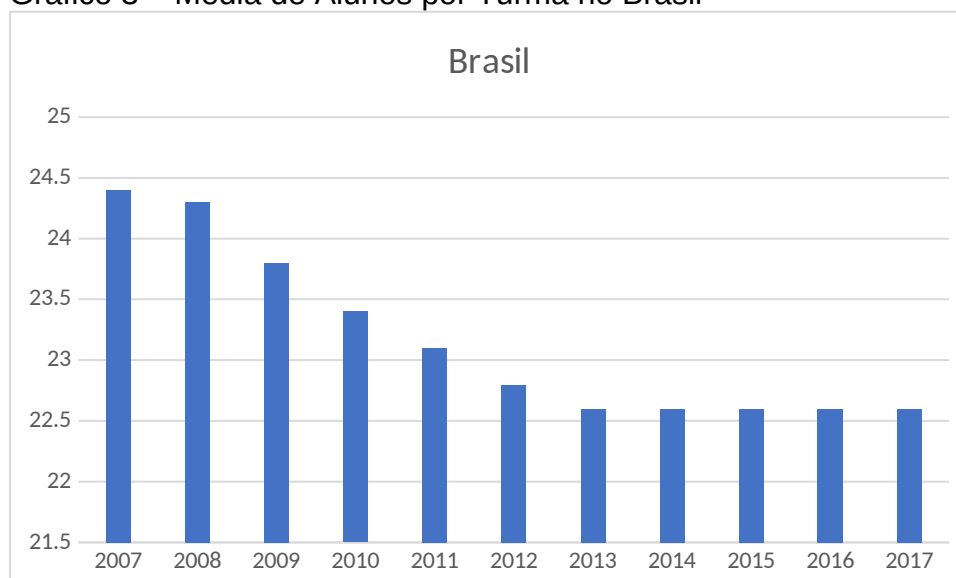
Serão feitas breves análises de cada indicador nos níveis União, Regiões e Unidades da Federação, com o objetivo de mostrar as grandes desigualdades da educação do Brasil. Não serão focados neste momento os números referentes às Unidades de Educação e Municípios, que serão tema de observação no exercício empírico a ser feito apenas com municípios paranaenses com mais de 100 mil habitantes em capítulo posterior.

4.1 MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA

A Média de Alunos por Turma tem uma formulação simples, explicitado no próprio título do indicador. Neste, percebe-se grandes diferenças entre as escolas de acordo com sua localização, se rural ou urbana, e também de acordo com a rede, se privada ou pública. Iremos nos dedicar a analisar os números da Rede Pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para conseguir focar nos resultados e desigualdades apreendidas.

Entre 2007 e 2012 houve uma grande diminuição da Média de Alunos por Turma em todo o Brasil, havendo estabilização desde então. Em 2017 esta média era de 22,6 alunos em cada turma no território nacional.

Gráfico 3 – Média de Alunos por Turma no Brasil



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Os mesmos são divulgados totalizados por região. Neste caso, o Sul é a região com a menor média de alunos por turma, em oposição ao Sudeste, que em 2017 chegava a 24 alunos por turma nesta etapa. Ou seja, não aqui diretamente uma relação entre este indicador e o PIB, sendo ele influenciado por dimensões e organizações internas e externas de cada rede.

As médias aferidas pelo Censo Escolar e divulgadas desde 2007 até 2017 são as seguintes:

Tabela 4 – Média de Alunos por Turma nas Regiões 2007- 2017

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Centro - Oeste	23,9	24,0	23,9	23,6	23,8	23,6	23,4	23,3	23,2	23,2	23,0
Nordeste	23,6	23,3	22,8	22,1	22,0	21,6	21,4	21,5	21,5	21,5	21,6
Norte	25,4	25,3	24,8	24,4	24	23,8	23,4	23,3	23,2	23,4	23,3
Sudeste	26,3	26,0	25,4	24,9	24,6	24,3	23,9	24,1	24,0	24,0	24,0
Sul	21,3	21,7	21,5	21,3	20,9	20,8	20,7	20,6	20,5	20,6	20,6

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

No caso dos estados também é possível verificar esta redução na média de alunos por turma, ainda que as variações sejam mais constantes, como é possível ver no gráfico

Os resultados nas Unidades da Federação no último Censo Escolar estão na Tabela 6, organizada da maior para a menor média:

Tabela 5 – Média de Alunos por Turma nas UF - 2017

Unidade da Federação	Alunos por Turma - 2017
SP	25,6
AM	25,3
MT	24,7
AC	24,6
RJ	24,5
AL	23,9
GO	23,7
PA	23,1
PE	23,0
RO	22,5
PR	22,2
RN	22,1

TO	22,1
MA	22,0
DF	21,9
ES	21,9
CE	21,6
RR	21,6
SE	21,6
MG	21,3
MS	21,3
AP	21,1
SC	20,8
BA	20,6
PB	20,6
PI	19,9
RS	19,0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Mais uma vez, o que se vê é que não há uma relação evidente entre este indicador e a riqueza do estado. Tanto que estados díspares em perfil socioeconômico e demográfico têm condições muito semelhantes, como é o caso de São Paulo e Amazonas no extremo de mais alunos por turma, ou ainda Piauí e Rio Grande do Sul como os estados com menor número de média.

Nove Unidades da Federação têm uma média superior a 22,6. Isto é, estes estão em uma situação pior que a do Brasil, incluindo os dois estados mais populosos da Federação, Rio de Janeiro e São Paulo.

4.2 ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O indicador de Adequação da Formação Docente classifica os docentes em cinco categorias. A Nota Técnica 020/2014 disponibilizada pelo INEP (2014) apresenta esta graduação, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelada na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2014)

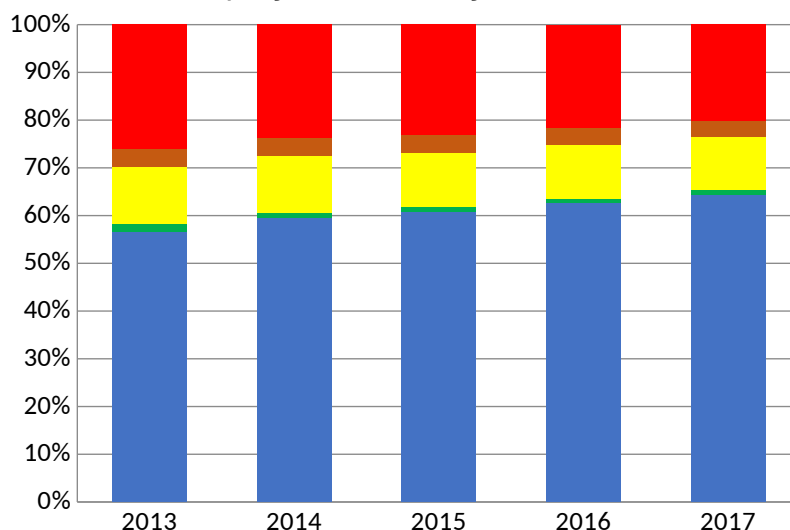
Como se percebe o indicador já contém o percentual de professores com formação superior, dispensando então um indicador a parte. A Adequação de Formação Docente é mais completo e foi construído inclusive para permitir que as redes realizassem planejamento para adequação.

Para fins de captura de dados, no caso do Ensino Fundamental foram considerados os componentes curriculares da base nacional comum:

- I. Linguagens;
- II. Matemática;
- III. Ciências da Natureza;
- IV. Ciências Humanas; e
- V. Ensino Religioso.

Os resultados apreendidos para o Brasil são os seguintes:

Gráfico 4 – Adequação de Formação Docente no Brasil



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP

No Grupo 1 houve um aumento de percentual de docentes, visto que em 2013 havia 56,7% deles com formação neste grupo, que é totalmente adequado, e apenas quatro anos depois este valor já era de 64,4%. É ainda mais significativo este aumento quando se verifica que ele, de quase oito pontos percentuais, ocorreu no mesmo período em que o percentual de docentes sem nenhuma graduação decaiu de 26% para 20,1%, quase seis pontos percentuais. Esta mudança é expressiva em um tempo tão curto, e representa que os professores brasileiros estão com uma formação inicial mais adequada.

Com a tabela da Adequação de Formação Docente para os municípios, é possível verificar que 610 redes públicas têm mais professores no Grupo 5 do que a soma de todos os outros, ou seja, com maioria de professores sem formação superior. Considerando apenas o Grupo 5 e o Grupo 1, há 914 redes com mais professores sem formação do que com formação no Grupo 1.

As cidades em que estas situações ocorrem estão concentradas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 6 – Cidades com Grupo 5 maior do que Outros Grupos/Grupos 1 (2017)

	Grupo 5 > Outros Grupos	Grupo 5 > Grupo 1
BA	157	205
MA	138	177
PE	57	94
RR	45	77
AL	40	60
MT	37	56
AC	29	41
PA	26	34
PI	12	40
RS	12	15
RJ	11	13
PB	10	18
MG	8	20
AP	6	15
TO	5	7
CE	5	7
RN	4	6
AM	3	14

GO	2	5
SE	1	5
SP	1	1
PR	1	1
MS	0	1
RO	0	1
SC	0	1
ES	0	0
DF	0	0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Considerando que a Bahia tem 417 municípios, quase a metade destes têm mais professores sem nenhuma formação superior do que com a formação completamente adequada, segundo os critérios apresentados. Situação ainda pior é a do Maranhão, que tem 217 municípios. Ou seja, neste estado em 2017 cerca de 64% dos municípios tinham a maioria de professores sem graduação, Somando os resultados apresentados nesta tabulação, e considerando que há no Brasil 5.570 municípios, cerca de 11% destes estão na situação da primeira coluna, com mais docentes sem formação universitária do que com, e mais de 16% estão na situação da segunda coluna, em que há mais docentes sem nenhuma graduação do que com a graduação adequado à sua prática.

4.3 REGULARIDADE DO CORPO DOCENTE

Conforme a Nota Técnica do INEP o objetivo do indicador de Regularidade Docente é a “Construção de um indicador com a finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (BRASIL, 2015, p.1)

A pontuação deste indicador é dada de acordo com a presença do docente na escola no ano presente e nos anos anteriores, tendo também uma pontuação por regularidade, condicionada à atuação do professor na escola no mesmo ano e no ano seguinte. A pontuação máxima é de 161 pontos, de acordo com a Tabela 8:

Tabela 7 – Pontuação para Indicador de Regularidade Docente

Ano	Pontuação Presença (PP)	por Pontuação Regularidade (PR)
Ano Corrente	60	-
Ano Corrente – 1	30	15
Ano Corrente – 2	20	5
Ano Corrente – 3	15	2,5
Ano Corrente - 4	12	1,5

Fonte: INEP (2018)

O indicador será dado pela soma de cada professor, dividido pela pontuação máxima de 161 e multiplicado por 5, fazendo com que na prática o Indicador de Regularidade Docente varie de 1,86, no caso de ser um professor no primeiro ano na unidade, a 5 no caso de o professor estar nos últimos cinco anos na mesma unidade.

A Nota Técnica nº 11/2015, que tem como assunto este indicador, traz em suas considerações uma reflexão sobre a importância de uma baixa rotatividade dos professores, que ao ficarem pouco tempo numa escola têm pouca capacidade de contribuir no planejamento e na resolução de problemas na comunidade escolar. A revisão bibliográfica não apresentou pesquisas relevantes sobre os Indicadores Educacionais do INEP, não havendo uma comprovação científica da assertiva da Nota Técnica.

Na Tabela 9 é possível verificar os percentuais dos docentes divididos por classificação em cada região, com dados do Censo Escolar de 2017.

Tabela 8 – Indicador de Regularidade Docente (2017)

Ano	Unidade Geográfica	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)			
				Baixa regularidade (0- 2)	Média-baixa (2- 3)	Média-alta (3- 4)	Alta (4- 5)
2017	Brasil	Total	Pública	14,5	39,1	37,6	8,8
2017	Norte	Total	Pública	23,9	35,4	30,6	10,1
2017	Nordeste	Total	Pública	14,8	34,5	37,8	12,9
2017	Sudeste	Total	Pública	11,4	43,9	39,6	5,1
2017	Sul	Total	Pública	12,2	43,1	38,9	5,8
2017	Centro-Oeste	Total	Pública	9,4	46,4	39,9	4,3

Fonte: Censo da Educação Básica 2017/INEP.

Chama atenção que no Norte e no Nordeste há um percentual maior de

Regularidade alta do que nas outras regiões. Há de se observar melhor estes resultados no futuro; porém, uma hipótese plausível é de que esta alta regularidade, combinada com a baixa formação nestas regiões, seja derivada de uma baixa oferta de mão-de-obra para a educação.

A causalidade deste indicador deve ser observada, verificando se uma unidade seria “boa” por ter uma regularidade docente alta, ou justamente teria uma regularidade docente alta por ser uma escola “boa”, com as condições adequadas de trabalho, em regiões com baixos índices de violência, entre outros fatores internos e externos.

Em relação a esta hipótese, seria possível relacionar a regularidade docente com o clima escolar. Isto é, é natural pensar que em uma escola em que o clima fosse melhor faria com que os professores tivessem mais interesse em ficar nela. Faria e Guimarães (2015) fizeram um estudo sobre fatores escolares que contribuem para o sucesso educacional em condições desfavoráveis em que elencam o clima escolar, relacionado a crimes e delitos na escola, com um destes fatores. Outros pesquisadores como Cunha e Weber (2012) também fazem investigações sobre clima escolar e desempenho acadêmico.

4.4 ESFORÇO DOCENTE

O Indicador de Esforço Docente tem como objetivo exprimir o esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão. Para este indicador foi publicada a Nota Técnica 039/2014, disponível pelo INEP (2014), que explica que foram considerados para a separação por níveis quatro variáveis: número de escolas em que atua; número de turnos de trabalho; número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona.

Os níveis foram definidos da seguinte forma:

Nível 1 - Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

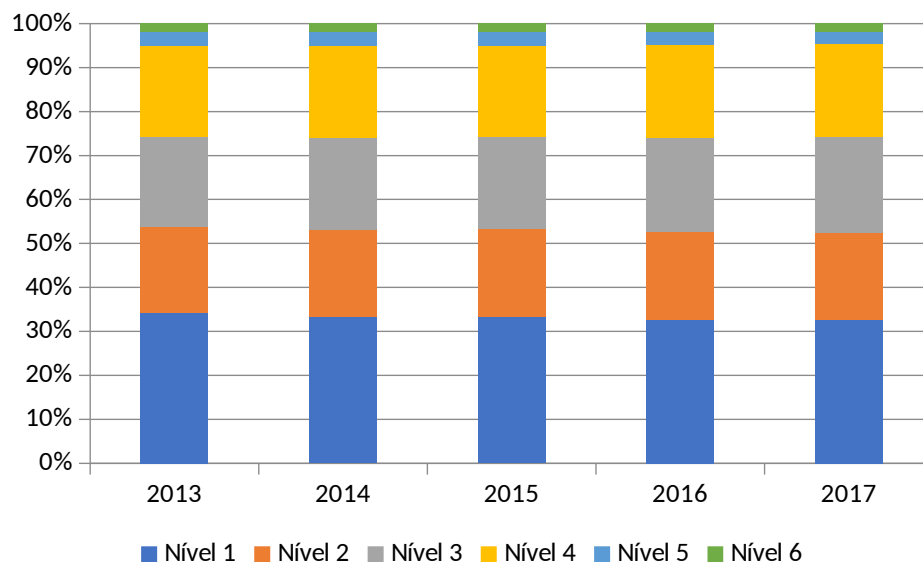
Nível 4 - Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 6 - Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

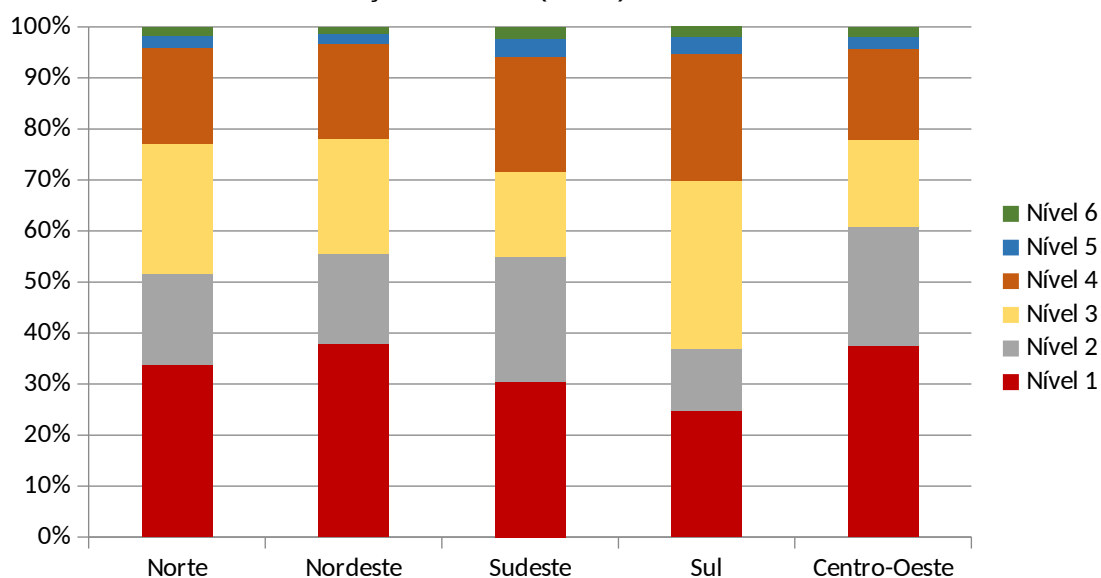
Talvez caiba uma crítica sobre a definição dos níveis realizados pelo INEP, uma vez que pelo menos os níveis 3 e 4 têm espaços muito grandes no total de alunos. É discutível se um professor que tem 25 alunos em um turno está em condições de trabalho semelhantes ao professor que tem 300 alunos em dois turnos, por exemplo. O Gráfico 15 com dados de docentes de escolas públicas no Brasil demonstra que não houve uma alteração significativa desde o início da divulgação deste indicador. Sendo que o maior percentual é a de docentes no Nível 1, que atuam em um único turno com até 25 alunos. Em um primeiro momento, este número seria positivo, entretanto, deve-se refletir que este professor no Nível 1 provavelmente terá uma remuneração menor, proporcional a 20 horas de trabalho.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

A comparação regional mostra que há diferenças. Outrossim, destaca-se desde já que uma análise mais apurada sobre tais disparidades deve observar também as causas destes desníveis. Ao se observar o Gráfico 16, com dados de 2017 para as regiões, é possível verificar que as características do Sul são as mais diferentes do restante do país, já que nesta região há um percentual alto de professores no Nível 3, num total de 32,8%.

Gráfico 6 – Índice de Esforço Docente (2017)



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Influenciará neste indicador a oferta da mão-de-obra, que também é afetada pelas exigências de formação e pela remuneração média. O ponto aqui é que claramente há uma diferença muito grande nas características na Rede Pública, o que também distorce diretamente os resultados de avaliações de larga escala como o IDEB. Se considerarmos que o esforço do professor irá modificar a qualidade de sua aula, o que é plausível, há dificuldade em comparar o resultado de redes ou unidades com características de Esforço Docente tão díspares.

4.5 NÍVEL SOCIOECONÔMICO

O Indicador do Nível Socioeconômico (INSE) foi publicada duas vezes, a primeira recentemente referente às apreensões de dados dos anos de 2011 e 2013, agregados, e a segunda mais recentemente, em novembro de 2018, referente ao ano de 2015. De acordo com o INEP (201-), o INSE tem como objetivo a contextualização das medidas de aprendizado com o Nível Socioeconômico dos alunos. Como os dados para 2015 são de publicação bastante recente, não foram considerados nesta análise.

A partir de questionários contextuais presentes nas avaliações do SAEB e no ENEM, os estudantes foram classificados a partir de questões respondidas referentes a:

Posse de bens no domicílio;

Contratação de serviços;

Renda;

Escolaridade do pai e da mãe.

No primeiro resultado divulgado, apenas para o nível “Escolas”

Com o INSE é possível trabalhar com os dados de modo a realizar algumas análises. Este indicador não foi divulgado em agregações prontas, mas apenas no nível “Escolas”. Isto é, é possível examinar a média final do INSE em cada escola e também uma classificação correspondente, numa escala com os níveis “Muito Baixo”, “Baixo”, “Médio Baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Muito Alto”.

A primeira classificação possível, totalizando os resultados, é através de áreas, ou seja, se a escola está localizada na capital do estado ou não. Disto resulta a Tabela 10.

Tabela 9 – Classificação INSE por Área – 2011 e 2013

INSE	ÁREA		ÁREA (%)	
	Interior	Capital	Interior	Capital
Muito Baixo	1.305	10	2%	0%
Baixo	7.134	57	12%	0%
Médio Baixo	13.627	763	22%	6%
Médio	14.259	3.153	23%	26%
Médio Alto	16.857	4.424	27%	37%
Alto	6.452	2.241	10%	19%
Muito Alto	1.984	1.306	3%	11%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018).

Observando os números o que se tem é que, de forma geral, proporcionalmente, as Unidades de Ensino localizadas na capital têm uma classificação mais alta. Neste caso, estão sendo consideradas as unidades de todas as redes, sejam privadas ou públicas.

A mesma conclusão é possível ao analisar os números das diferenças entre as unidades de Zonas Urbanas, sensivelmente com maior número de escolas com bom INSE, do que nas Zonas Rurais.

Tabela 10 – Classificação INSE por Localização

INSE	LOCALIZAÇÃO		LOCALIZAÇÃO (%)	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Muito Baixo	180	1.135	0%	9%
Baixo	2.994	4.197	5%	34%
Médio Baixo	10.465	3.925	17%	32%
Médio	15.468	1.944	25%	16%
Médio Alto	20.299	982	33%	8%
Alto	8.541	152	14%	1%
Muito Alto	3.276	14	5%	0%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

No caso da classificação por redes, há ainda mais desigualdade. Por exemplo, apenas 0,1% das unidades das Redes Municipais e Estaduais têm INSE como Muito Alto, ao passo que 38,3% das escolas privadas tem a classificação máxima. Como esperado, os alunos de escolas pagas têm um nível socioeconômico maior.

Mesmo entre escolas públicas, há uma diferença grande entre as federais e as demais. Compreendendo principalmente as Escolas Militares e as Escolas Técnicas, é uma hipótese plausível que esta diferença derive, entre outros fatores, do fato

destas unidades realizarem, em geral, exames de seleção para admissãodos alunos.

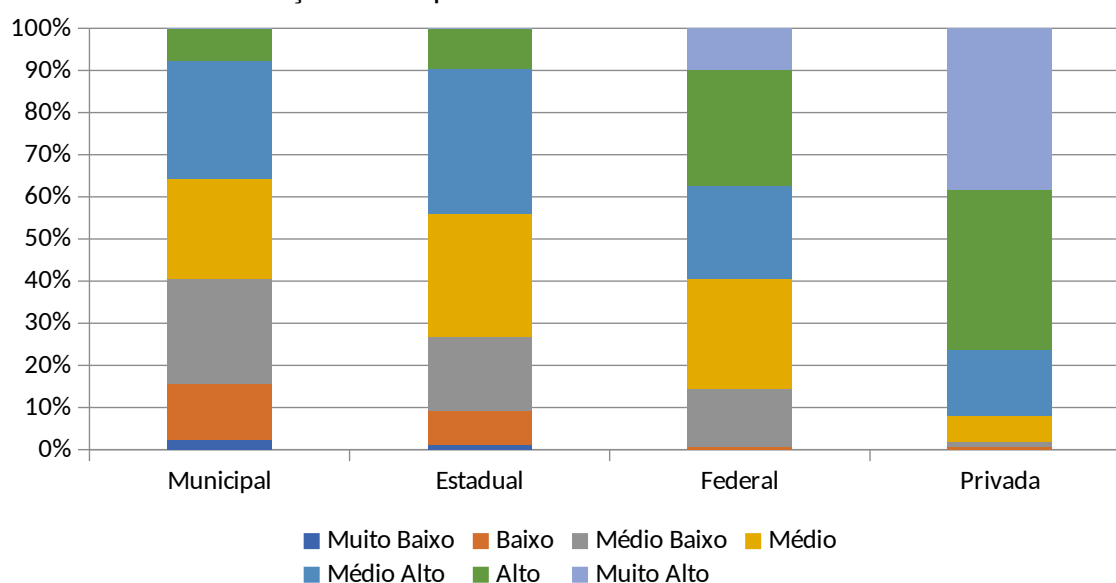
Tabela 11 – Classificação INSE por Rede

INSE	REDE				REDE (%)			
	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadua l	Municipal	Privada	Federal
Muito Baixo	342	962	11	0	1,3%	2,5%	0,1%	0,0%
Baixo	2.110	5.033	45	3	8,0%	13,1%	0,5%	0,9%
Médio Baixo	4.625	9.609	109	47	17,5%	25,0%	1,3%	13,6%
Médio	7.738	9.083	501	90	29,2%	23,6%	6,0%	26,0%
Médio Alto	9.119	10.771	1.314	77	34,5%	28,0%	15,8%	22,3%
Alto	2.484	2.956	3.158	95	9,4%	7,7%	37,9%	27,5%
Muito Alto	37	31	3.188	34	0,1%	0,1%	38,3%	9,8%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018).

No gráfico é possível ver de forma mais clara os dados apresentados na tabela:

Gráfico 7 – Classificação INSE por Rede



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018).

Ressalte-se que conforme o INEP (ca 2015) o INSE teve sua correlação testada com outras pesquisas, com resultados significativos, que apontam que ele é um indicador bastante consistente ao caracterizar o padrão de vida dos pesquisados. O artigo que dá base ao indicador fala inclusive em hierarquia social. Ora, então o que

se percebe é uma forte segmentação social, mesmo que você verifique os dados em uma mesma rede ou em uma mesma cidade.

Para elaboração da Tabela 13 foram considerados apenas as unidades das redes municipais, que de forma geral são o foco deste trabalho por serem as responsáveis pela etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram totalizados por estado e após isto somadas em regiões. Os valores estão em percentuais.

Tabela 12 – Classificação do INSE por Região

Região	Muito Baixo	Baixo	Médio Baixo	Médio	Médio Alto	Alto	Muito Alto
Norte	6%	14%	31%	32%	11%	4%	2%
Nordeste	3%	24%	41%	23%	5%	3%	1%
Sudeste	0%	1%	5%	21%	47%	17%	8%
Sul	0%	0%	3%	18%	48%	25%	6%
Centro-Oeste	0%	1%	7%	41%	34%	12%	5%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

O pior resultado é o do Nordeste, com 41% das escolas tendo um INSE classificado como “Médio Baixo”, que somados com os 24% classificados como “Baixo” e os 3% “Muito Baixo”, resulta em um total de 68% de escolas em um destes níveis. Analogamente, no Sul a soma dos percentuais destes três níveis é de apenas 3% e no Sudeste é de 6%. Nestas duas regiões há mais escolas municipais classificadas como “Muito Alto” do que a soma respectiva dos três níveis mais baixos.

O Indicador de Nível Socioeconômico demonstra, assim como nos outros indicadores já listados, uma disparidade enorme entre as unidades e redes.

4.6 REMUNERAÇÃO MÉDIA DOS DOCENTES

Em 2014 o INEP publicou dados da remuneração média dos docentes no Brasil. Como a carga horária dos professores varia para cada rede, o estudo padronizou para a carga de 40 horas semanais. A opção pela padronização se deu para efeitos de comparação, uma vez que existem modelos distintos de contratação, geralmente para 20, 30 ou 40 horas semanais. Como resultado apresentaram-se as seguintes médias de remuneração:

Tabela 13 – Remuneração Média Padronizada (2014)

Dependência administrativa	Remuneração média padronizada - 40h semanais em R\$
Federal	7.767,94
Estadual	3.476,42
Municipal	3.116,35
Pública	3.335,06
Privada	2.599,33

Fonte: INEP (2018)

A remuneração média era, portanto, neste momento, maior do que o piso salarial nacional, que em 2014 era de R\$ 1.697,00. Este piso salarial foi instituído com a Lei Nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, na fase que o Ministério da Educação estava sendo chefiado pelo Professor Fernando Haddad.

Entretanto, ao analisar a remuneração média por município, percebe-se uma grande diferença entre eles, havendo ainda um percentual de professores recebendo abaixo do piso salarial. Na Paraíba, por exemplo, 43,40% dos municípios pagavam abaixo do piso, totalizando 36,92% dos docentes. No Amazonas, 50% dos municípios não pagavam o piso, representando 39,20% dos docentes.

É possível com os dados disponíveis fazer uma totalização por região do país, chegando ao total expresso na Tabela 15:

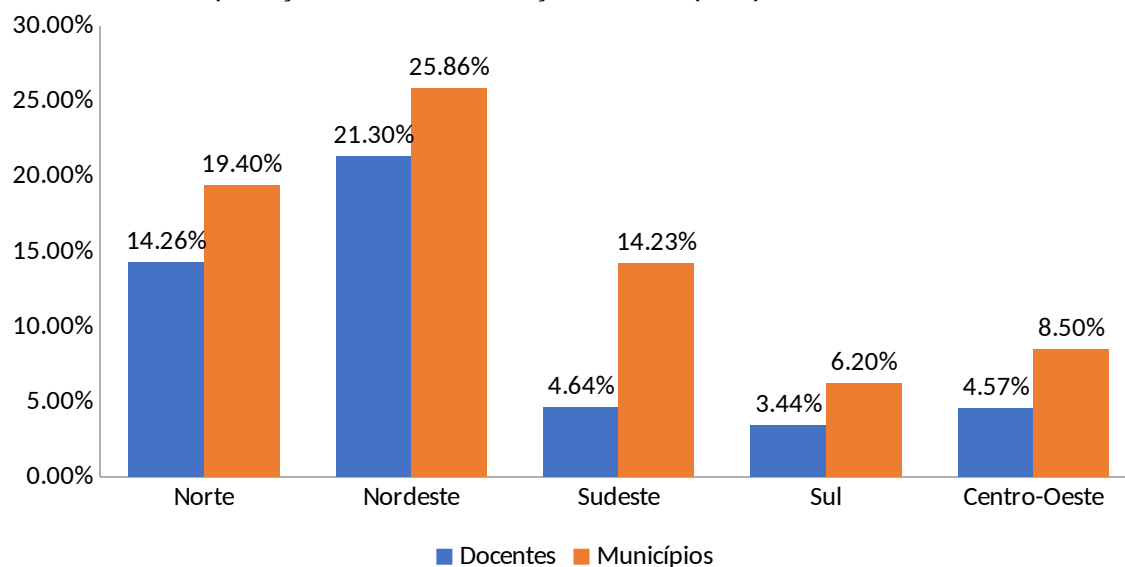
Tabela 14 – Comparação de Remuneração Média (40h) x Piso Salarial

Região	Total		Abaixo do Piso		Abaixo do Piso (%)	
	Docentes	Municípios	Docentes	Municípios	Docentes	Municípios
Norte	104.558	397	14.914	77	14,26%	19,40%
Nordeste	361.846	1.562	77.073	404	21,30%	25,86%
Sudeste	413.019	1.644	19.155	234	4,64%	14,23%
Sul	159.813	1.177	5.490	73	3,44%	6,20%
Centro-Oeste	60.046	447	2.747	38	4,57%	8,50%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

No Gráfico 18 as diferenças regionais ficam mais evidentes:

Gráfico 8 - Comparação de Remuneração Média (40h) x Piso Salarial



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Como demonstra o gráfico, nas regiões Norte e no Nordeste há um percentual elevado de redes e professores que recebiam menos do que o piso em 2014, enquanto no Sudeste, embora haja muitas redes nesta situação, não chegava a representar um grande contingente de docentes.

Com a manipulação dos dados fornecidos é possível calcular a Remuneração Média nas regiões e no estado:

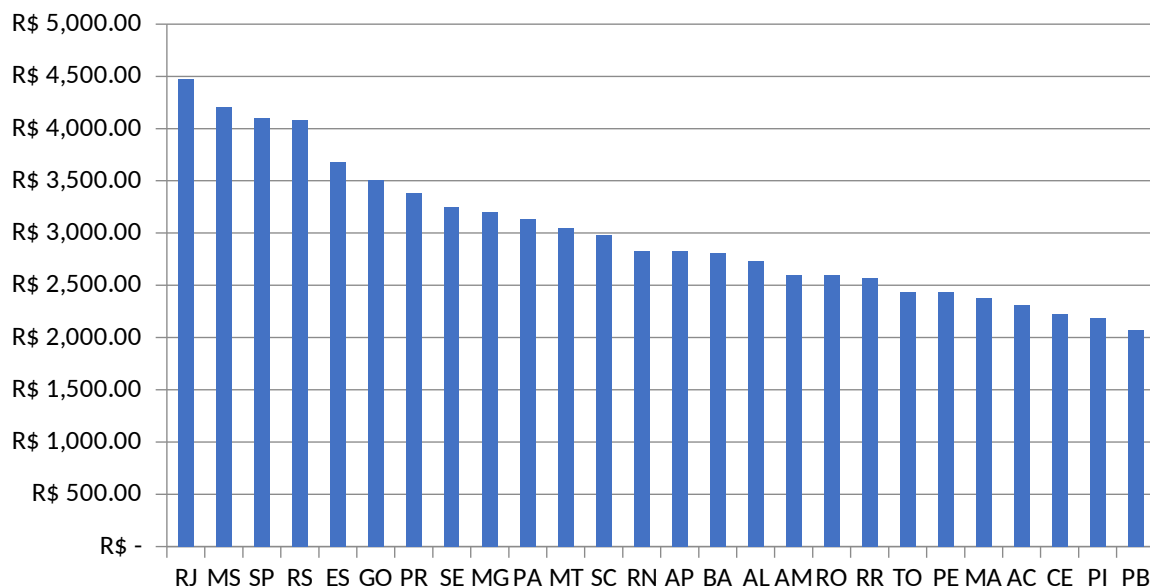
Tabela 15 – Remuneração Média (40h) dos Docentes por Região

Região	Docentes	Valor Médio
Norte	104.558	R\$ 2.871,96
Nordeste	361.846	R\$ 2.514,54
Sudeste	413.019	R\$ 3.916,22
Sul	159.813	R\$ 3.534,95
Centro-Oeste	60.046	R\$ 3.603,36

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Desagregando a análise para os estados, verifica-se que a remuneração média é menor na Paraíba, com o valor de R\$ 2.067,28, em contraposição ao valor pago no Rio de Janeiro, maior do país, de R\$ 4.471,19.

Gráfico 9 – Remuneração Média (40h) dos Docentes por Estado

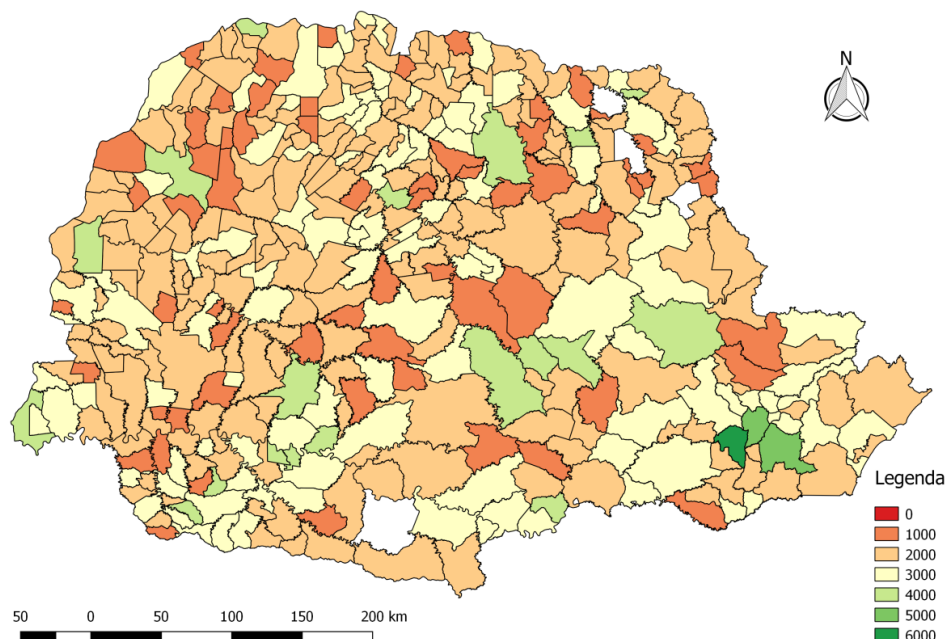


Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Entretanto, em um mesmo estado pode haver grandes desigualdades; embora visualmente no mapa, não haja aparente concentração regional, conforme é possível verificar no Mapa 1, em que os valores divulgados por município foram padronizados em sete faixas iguais, sendo a primeira de R\$ 0,00 a R\$ 1.000,00 e a última acima de R\$ 6.000,00. Apenas Araucária estava nesta última faixa.

Ainda que as faixas tenham um grande intervalo, elas permitem a visualização dos municípios que têm remunerações acima da média. Como elas não têm uma alocação bem definida, é possível supor que esta remuneração é devida à organização das redes e sistemas municipais, sendo independente das condições financeiras dos municípios. Os três municípios com maior remuneração são Araucária (R\$ 6.002,61), São José dos Pinhais (R\$ 5.483,40) e Curitiba (R\$ 5.425,94), na região metropolitana da capital. Entre as cidades com mais de 100 mil habitantes, a menor remuneração era a de Apucarana, que pagava em 2014 uma média padronizada de R\$ 1.944,97.

Mapa 1 – Remuneração Média Docentes (40h) nos Municípios do Paraná



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

4.7 SINAEB E ICQ

Como visto até aqui, o IDEB é uma avaliação padronizada de larga escala que cumpre um papel de *accountability* com boa aceitação pública. Todavia, os demais indicadores demonstram que há uma grande desigualdade nas condições de acesso a um ensino de qualidade, inclusive regionais.

Devido a isso surgiu há alguns anos a propostas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). Elaborado por técnicos do INEP, o sistema considerou anos de discussão, inclusive a sucedida na II Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 2014, e audiências públicas no Congresso Nacional. Também foi elemento para a proposta preliminar entrevistas com diversos especialistas.

Esta proposta havia sido instituída pela Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, mas foi revogada pelo Ministro Mendonça Filho com a Portaria MEC nº 981, de 25 de agosto de 2016, como consequência do processo de rompimento institucional com a saída da presidenta Dilma Rousseff.

A portaria de revogação traz as seguintes justificativas:

“considerando:

Que as revisões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC ainda estão em curso;

e

Que a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB deve se pautar nas recomendações e orientações emanadas desse processo, resolve:

Art. 1º – Fica revogada a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial da União no 86, de 6 de maio de 2016, Seção 1, pág. 26, que instituiu o SINAEB.”

Além desta suspensão, ocorreu também a exclusão do documento referência do SINAEB da área de “Publicações” do Portal do INEP. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) denunciou que a censura ao documento assinado por técnicos do INEP foi promovida pela presidente do Instituto, Maria Inês Fini (Anped, 2018).

O documento-referência havia sido publicado dentro da série PNE em Movimento e, apesar de excluído do site do INEP, foi publicado posteriormente no site da própria ANPED. No texto Santos, Horta Neto e Junqueira (2018) fazem um histórico do SAEB, destacando que em um primeiro momento, idealizado pelo pesquisador JacoboWaiselfisz, o sistema era organizado da seguinte forma:

- Eixo Universalização com Qualidade
 - o Dimensão Escolarização
 - o Dimensão Retenção
 - o Dimensão Produtividade
 - o Dimensão Qualidade
- Eixo Valorização do Professor
 - o Dimensão Competência
 - o Dimensão Condições de Trabalho
- Eixo Gestão Educacional

- o Dimensão Integração Estado-Município
- o Dimensão Descentralização
- o Dimensão Desburocratização
- o Dimensão Eficiência
- o Dimensão Democratização

Segundo os autores, foi no terceiro ciclo do SAEB, sob o governo Fernando Henrique Cardoso, que houve o protagonismo dos testes de desempenho e questionários. Outras duas importantes alterações foram em 2005, com alteração de fins e público-alvo, e em 2013, com a inserção da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Observa-se, assim, que o Saeb passou por duas fases distintas desde sua implantação: da proposta original, que previa mecanismos de colaboração e possibilidade de incorporação das avaliações desenvolvidas pelos estados e governos locais, o que não foi totalmente implementado, e da centralização e federalização das ações avaliativas voltadas para a educação básica.

Após isto, há ainda uma importante revisão conceitual sobre qualidade na educação, são colocados os pressupostos para o SINAEB, destacando o que seria um sistema nacional de avaliação, que necessita de um modelo de colaboração entre os entes da federação, destacando mais uma vez que há direcionamento da construção do SINAEB de acordo com o documento final da CONAE 2014.

Salutar que o SINAEB, diferentemente do SAEB, considera um modelo democrático de avaliação, sendo definido em seu documento da seguinte forma:

O Sinaeb é tributário do propósito de investir na articulação e no diálogo entre escola, gestão, academia e sociedade civil organizada, dedicadas ao enfrentamento de desigualdades que produzem efeitos na escolarização e, por conseguinte, constituem problemas educacionais. Esse movimento implica produzir informações sobre contexto, recursos, processos e resultados educacionais e, ao mesmo tempo, ampliar o próprio conceito de "resultados" para além das proficiências em testes padronizados. No âmbito de tal empenho, incluem-se, ainda, as tarefas de produzir um leque mais amplo de indicadores de qualidade, promover e viabilizar iniciativas de avaliação institucional participativa e fortalecer o caráter diagnóstico, pedagógico e formativo da avaliação. (SANTOS, HORTA NETO E JUNQUEIRA, 2017, p.22)

Ou seja, neste sistema é necessária uma articulação entre a comunidade escolar, considerando o projeto político-pedagógico, avaliação externa e gestão. “É importante ressaltar, ainda, que os instrumentos de autoavaliação da escola, quando analisados em rede, podem contribuir para pensar a política educacional em outras instâncias de gestão.” (SANTOS, HORTA NETO E JUNQUEIRA, 2017, p.22)

Assim sendo, ao fim, o SINAEB é um sistema com obtenção diversa de dados, buscando aaliar a educação expressando em diretrizes e suas dimensões:

- Universalização do Atendimento Escolar
 - a. Acesso
 - b. Trajetória
 - c. Infraestrutura
- Melhoria da Qualidade do Aprendizado
 - a. Aprendizagens
 - b. Práticas Pedagógicas
 - c. Ambiente Educativo
 - d. Formação para o Trabalho e Cidadania
- Valorização dos Profissionais da Educação
 - a. Formação Inicial e Continuada
 - b. Carreira e Remuneração
 - c. Satisfação Profissional
- Gestão Democrática
 - a. Financiamento
 - b. Planejamento e Gestão
 - c. Participação
- Superação das Desigualdades Educacionais
 - a. Inclusão e Equidade
 - b. Direitos Humanos, Diversidade e Diferença

c. Contexto Socioeconômico e Espacial

d. Intersetorialidade e Sustentabilidade

Como visto, apesar de isto ser um desrespeito à gestão democrática, visto aprovação na Conae e consequente inclusão no Plano Nacional de Educação, com a devida legislação, o SINAEB está suspenso – havendo censura ao estudo realizado pelos técnicos.

Pesquisadores e gestores têm aplicado modelos semelhantes de avaliação da educação. Como exemplo, pesquisadores do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE) da UFPR têm desenvolvido o Índice de Condições de Qualidade (ICQ). Souza, Gouveia e Scheneider (2011) definem o ICQ como uma metodologia de avaliação de políticas educacionais. Este índice tenta expressar de forma clara as condições para a educação, sendo composto por subíndices. Seu cálculo pode ser expresso da seguinte forma:

$$\text{ICQ} = \text{IP} \times 0,6 + \text{ICME} \times 0,3 + \text{IG} \times 0,1$$

Em que:

IP é o Índice do Professor

ICME é o índice de Condições Materiais

IG é o Índice de Gestão

Cada um destes índices considera variáveis distintas. Há alguns apontamentos que se podem fazer em relação a este indicador, ainda que ele tenha méritos. Primeiramente, ele foi calculado e dados os pesos de acordo com a correlação entre o indicador e o resultado em avaliações de larga escala, o que não condiz com a ideia de que há múltiplos fatores influenciando na educação, não parece haver a quantidade de dados necessárias, nem mesmo a consideração de diferentes condicionantes para a qualidade na educação, ou seja, não é necessário haver correlação entre os indicadores de condições/insumos e os de resultados. Até mesmo derivado desta falha, ocorre que no ICQ os pesos de cada variável são discutível, principalmente o componente da variável “Indicador de Salário por 40 horas”, que equivale a metade da nota do Índice do Professor, em alguns estudos recentes denominado Índice de Condições do Professor, resultando em um final que

esta variável salarial representando 30% da nota do ICQ, havendo um claro desequilíbrio com outros indicadores.

Há ainda outras iniciativas que consideram dados e indicadores para a política educacional. No Paraná, recentemente Curitiba e São José dos Pinhais tiveram projetos voltados para a equidade, que consideravam diversos fatores de escolas com baixo rendimento, como total de alunos beneficiários de programas de transferência de renda, para selecionar unidades que necessitem mais investimentos públicos. Ainda não há uma bibliografia sobre estas iniciativas.

5 RESULTADOS DO IDEB EM UNIDADES E MUNICÍPIOS GRANDES NO PARANÁ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar do IDEB ser utilizado como instrumento de *accountability*, ele não consegue exprimir qualidade na educação. Como já mostrado, há elementos que permitem a avaliação principalmente) da adequação dos insumos.

É a isto que se dedicará este capítulo. Optou-se por analisar resultados do IDEB (Anos Iniciais) e dos Indicadores Educacionais do INEP para escolas das redes de municípios com mais de 100 mil habitantes no último Censo Demográfico, de 2010. Por ter características muito próprias a uma grande rede, excluiu-se as unidades de Curitiba desta análise.

As redes selecionadas são as seguintes:

Tabela 16 – Municípios Paranaenses com mais de 100 mil habitantes em 2010

LOCALIDADE	POPULAÇÃO (2010)
Londrina	506.701
Maringá	357.077
Ponta Grossa	311.611
Cascavel	286.205
São José dos Pinhais	264.210
Foz do Iguaçu	256.088
Colombo	212.967
Guarapuava	167.328
Paranaguá	140.469
Apucarana	120.919
Toledo	119.313
Araucária	119.123
Pinhais	117.008
Campo Largo	112.377
Arapongas	104.150
Almirante Tamandaré	103.204
Umuarama	100.676

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do IBGE (2010)

Foram consideradas as Unidades de Ensino destes municípios que tenham todos os dados disponíveis; ou seja, que atenderam aos critérios e estiveram em todos ciclos do IDEB.

Serão analisados os dados disponíveis para os anos de 2011, 2013, 2015 e 2017. A opção por estes dados foi o de maximizar o número de dados coincidentes – considerando que alguns dos indicadores foram criados apenas a partir de 2013. Os dados são para os valores urbanos e rurais em rede municipal, não considerando a rede privada.

Esta análise serve para a investigação do comportamento do IDEB, como esse resultado varia. Como já mencionado, não é nossa intenção negar o uso de uma avaliação padronizada, e sim refletir sobre uma ampliação destas avaliações no sentido de fomentar o uso de outros indicadores, tanto já existentes, como passíveis de criação, como, por exemplo, orientados à avaliação estrutura física das unidades.

Os indicadores que serão utilizados neste exercício já foram, em parte, explicados em capítulos anteriores – Alunos por Turma, Adequação de Formação Docente, Índice de Regularidade Docente, Índice de Esforço Docente, Remuneração Média e Indicador de Nível Socioeconômico. Além disto, utilizaremos o Percentual de Docentes com Curso Superior.

Para efeitos de cálculo, no Índice de Regularidade Docente, na Adequação de Formação Docente e no Índice de Esforço Docente, que apresentam os resultados por níveis e percentual de docentes nestes níveis, foi feita uma média ponderada, dando peso maior ao resultado desejável. Respectivamente, nestes indicadores, havia quatro, cinco e seis níveis.

Ao todo, considerando os 17 municípios, houve um total de 68 observações para os anos de 2011, 2013, 2015 e 2017. Foram tabulados os seguintes indicadores:

- ATU – Alunos por turma, total e 5º ano, para 2011, 2013, 2015 e 2017;
- DSU – Docentes com Curso Superior para os anos de 2011, 2013, 2015 e 2017;
- AFD – Adequação de Formação Docente, anos de 2013, 2015 e 2017;
- IRD – Índice de Regularidade Docente, anos de 2013, 2015 e 2017;
- IED – Índice de Esforço Docente, em 2013, 2015 e 2017;
- Remuneração – divulgado para 2014, aqui colocado com os dados de 2015, visto que seria o ano em que esta mais impactaria nos resultados.

Com os dados tabulados, retira-se a correlação entre os diversos indicadores, obtendo-se o seguinte resultado:

Tabela 17 – Correlação entre Indicadores Selecionados

	IDEB	ATU Total	ATU 5º Ano	DSU	AFD	IRD	IED	Rem
IDEB	1							
ATU Total	0,0513	1						
ATU 5º Ano	0,1600	0,8331	1					
DSU	0,2045	-0,1597	-0,0816	1				
AFD	-0,0898	0,0425	0,0553	0,8818	1			
IRD	0,0299	0,0468	-0,0505	-0,0084	0,1788	1		
IED	0,3636	-0,0728	-0,0695	-0,3757	-0,4756	0,0577	1	
Remuneração	-0,1700	-0,1421	0,0566	0,4988	0,5278	-0,1880	-0,5331	1

Fonte: elaboração própria

Nenhuma correlação neste caso pode ser considerada como forte, de acordo com a classificação usual². Entende-se que isto só reforça a hipótese de que o IDEB, enquanto indicador para aferir a qualidade da educação, é multifatorial, tendo várias condicionantes que influem nele.

No Quadro XX o que se percebe é que a correlação mais significativa com o IDEB é a do Índice de Esforço Docente. Isto é, quanto maior o esforço do docente, pior o resultado para o estudante, ainda que se reforce não haver necessariamente causalidade, visto que há vários motivos para que um professor dê aulas em menos turmas, redes e períodos, como, por exemplo, remuneração adequada, organização de rede e mesmo localização geográfica da escola ou município em que trabalha.

Há também uma correlação entre o total de Docentes com Curso Superior e os resultados do IDEB. Neste caso, é um resultado esperado, ainda que seja uma correlação muito fraca. Ou seja, ainda que não se coloque a causalidade de forma direta a partir desta correlação, entende-se ser normal que um professor com curso superior tenha uma formação que o torna mais competente para a complexidade da educação.

No caso da remuneração, deve-se ressaltar que, mesmo nesta amostra reduzida de municípios, há uma grande desigualdade nas remunerações, sendo o valor mais alto o de Araucária, que pagava R\$ 6.002,61 por 40 horas de trabalho, contra

² Nesta classificação, a correlação é considerada Muito Fraca se for em módulo menor do que 0,3. Fraca se for entre 0,3 e 0,5. Moderada se entre 0,5 e 0,7. Forte se 0,7 a 0,9 e Muito Forte se acima de 0,9.

Apucarana, que remunerava em apenas R\$ 1,944,97 para a mesma jornada, conforme o INEP (2018), em valores já citados anteriormente. Esta disparidade com certeza influenciou na correlação. Apucarana é inclusive um caso a parte, já que teve o melhor IDEB entre estes municípios em 2017, mas com outros indicadores muito ruins. O município tem apenas 68,9% dos docentes com curso superior, para mencionar um exemplo.

O mesmo teste de correlação foi realizado com as Unidades destes municípios. Para isto, foram consideradas as unidades que estiveram em pelo menos um dos ciclos do IDEB entre 2011 e 2017. Ao final, são considerados 2.616 resultados para 721 escolas.

Para as unidades não foi considerado o indicador de remuneração média, que não tem dados divulgados nesta abrangência. Entretanto, aqui foi considerado o Indicador de Nível Socioeconômico, que foi considerado para o ano de 2013. Mais uma vez foi utilizada a média ponderada para adaptar os percentuais no indicador de Adequação de Formação Docente e no Índice de Esforço Docente. A correlação forte entre a Adequação de Formação Docente e o Percentual de Docentes com Curso Superior mostra que este método da média ponderada demonstra de forma ajustada os resultados que o INEP divulga em níveis.

Tabela 18 – Correlação entre Indicadores Seleccionados (Unidades)

	IDEB	ATU Geral	ATU 5º Ano	DSU	AFD	IRD	IED	INSE
IDEB	1,000							
ATU Geral	0,038	1,000						
ATU 5º Ano	0,016	0,652	1,000					
DSU	0,184	-0,140	-0,084	1,000				
AFD	-0,024	-0,128	-0,057	0,757	1,000			
IRD	0,088	0,083	0,048	0,007	0,028	1,000		
IED	0,032	0,002	0,008	0,043	0,044	0,003	1,000	
INSE	0,475	0,166	0,148	0,183	0,094	0,127	0,002	1,000

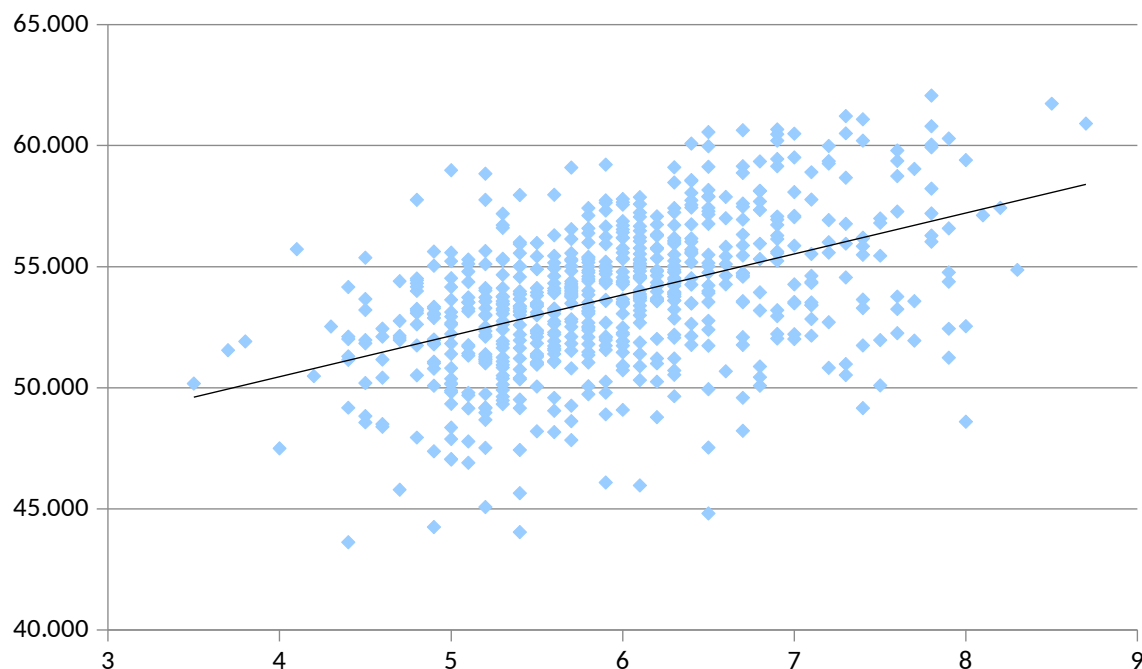
Fonte: elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Há uma correlação moderada entre o IDEB e o Indicador de Nível Socioeconômico. Este resultado é bastante relevante, pois o INSE mais alto indica maior acesso aos bens adequados para os estudantes. Isto é, os alunos mais ricos têm mais possibilidade de ter bons resultados. Isto problematizaria a meritocracia decorrente

da utilização do IDEB, com, por exemplo, remunerações extras para docentes das escolas com bons resultados.

Esta correlação pode ser vista no Gráfico XX:

Gráfico 10 – Correlação IDEB x INSE



Fonte: elaboração própria com base em dados do INEP (2018)

Logicamente, foram feitas considerações apenas sobre as correlações com alguns indicadores selecionados em um cenário limitado das cidades paranaenses com mais de cem mil habitantes. A opção foi a de observar um cenário com algumas semelhanças ao mesmo tempo em que haja uma quantidade de dados suficiente para algumas conclusões.

Não há como inferir resultados mais aprofundados desta estatística básica. Um artigo de Martins e Meireles (2015), ao se deparar com situação semelhante, optou por fazer a análise das unidades utilizando *grupo controle*. Ou seja, os pesquisadores parearam escolas semelhantes com resultados distintos. Esta alternativa parece bastante apropriada e teve resultados interessantes também.

O ponto é que nosso objetivo neste trabalho de conclusão de curso foi o de apresentar o IDEB enquanto uma política pública de avaliação educacional. Ao se comparar o resultado deste com outros indicadores educacionais é possível a conclusão de que fatores externos têm mais influência no resultado, como o nível

socioeconômico dos estudantes. Sendo assim, a preocupação dos gestores públicos deve ser melhorar as condições para que, mesmo em situações de contextos adversos, o estudante possa ter bons resultados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IDEB foi planejado para ser uma ferramenta de *accountability*. A principal comprovação disto é que ao ser lançado dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação, foi feito em um capítulo denominado “Avaliação e Responsabilização”, que deixa claro seu objetivo. A isto, ele tem tido sucesso relativo. É um indicador conhecido e divulgado ostensivamente pela mídia, é comum em planos de governo de candidatos e discutido nos âmbitos da educação, sendo claramente uma meta do Plano Nacional de Educação (2014).

O IDEB tem pautado políticas, sendo objeto de avaliação meritocrática, algumas vezes inclusive de forma expressa através de remuneração. Entretanto, isto é o principal exemplo do entendimento errado que se dá ao índice. Ele pode ser útil como objeto de avaliação, no sentido de fornecer parâmetros e dados, que se analisados de forma profunda podem auxiliar as tomadas de decisões por parte dos gestores.

Contudo, a utilização extensiva do IDEB, sem questionamentos, traz alguns riscos, como o estreitamento curricular derivado de uma cobrança limitada de disciplinas a Matemática e Língua Portuguesa. Grave também é o risco do IDEB funcionar como mecanismo de exclusão, uma vez que turmas, unidades e redes com inclusão tendem a obter resultados piores, visto que estes alunos com necessidades especiais têm tempos diferentes de aprendizagem, que um teste padronizado não consegue e nem se propõe a avaliar.

Por isto, entende-se que é correto uma análise mais contextualizada da educação. Que não dr avalie apenas os resultados, mas as condições para que os alcancem. E aqui a preocupação passa a ser a garantia ao aprendizado. É este o objetivo deste trabalho, que se contribua para a utilização de outras formas de avaliar a educação, mas que elas se centrem nesta garantia.

Não é benéfico desprezar o IDEB, nem mesmo modificar sua forma de cálculo. Pelo contrário, quanto mais for possível que um planejamento de médio e longo prazo, como é o atual Plano Nacional de Educação (2014), decenal, siga metas claras e verificáveis, melhor. Mas em um cenário em que, como mostrado, há grandes desigualdades, estes resultados devem ser analisados sob perspectiva.

Por exemplo, da forma como é hoje, a análise que se faz dos resultados do IDEB é um ranqueamento das unidades ou redes, observando apenas quem foi melhor e

quem foi pior. Isto diz pouco para avaliação e formulação de políticas públicas. A partir do momento em que se faz uma análise dos resultados de acordos com as condições é possível verificar quais são as ações e projetos que contribuem para o sucesso escolar.

Sabendo que há muitas variáveis que influenciam no resultado escolar, principalmente nas avaliações padronizadas, a opção deste trabalho foi a de iniciar esta análise contextualizada a partir de indicadores já disponíveis, que são subutilizados, sendo objeto de pouco estudo. Indicadores como o número de alunos por turma, a remuneração média dos docentes e sua formação ou ainda o esforço que estes fazem para exercício da profissão dizem muito sobre as condições às quais o estudante está submetido.

A divulgação destes índices de forma consistente com certeza contribuiria para princípios de gestão democrática e controle social, sendo possível inclusive congregando estes e outros parâmetros, como a estrutura física das unidades ou o clima escolar. A partir disto, a responsabilização passa a ser feita com outra centralidade. O agente público passa a ser responsabilizado não só pelo aluno não ter alcançado o resultado desejado, mas por não ter fornecido as condições para isto.

Como visto, alguns pesquisadores da Universidade Federal do Paraná já tem trabalhado em um Índice de Condições de Qualidade, mas que ainda não contempla uma série de condições, e utiliza uma formulação que deve ser objeto de debate, com pesos inadequados para algumas variáveis. Há também uma iniciativa de se construir um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SINAEB, que em alguns de seus estudos previa algo no sentido de realizar a contextualização.

É importante que as políticas educacionais convirjam estas propostas de modo a construir um indicador nacional de condições. Este, inclusive, poderia funcionar como instrumento auxiliar para a construção do CAQi, Custo Aluno Qualidade Inicial, política de financiamento da educação prevista para ter sido regulamentada em 2016. Ou seja, a partir das necessidades e condições é possível inclusive atuar na determinação da participação da União na complementação de fundos para que se alcancem as condições mínimas para o aprendizado.

As Ciências Econômicas e seus estudiosos têm muito a contribuir neste processo, tanto na formulação de indicadores, como na teoria sobre o papel da educação para o desenvolvimento. Se uma das definições da atuação do economista é a de buscar

a alocação ótima de recursos, é importante que ele atue na gestão pública. Buscar a equidade das condições de partida é uma opção desta atuação, defendida neste trabalho.

REFERÊNCIAS

"77 das 100 melhores escolas do 1º ao 5º ano estão no Ceará", Gazeta do Povo, 2016. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/77-das-100-melhores-escolas-do-1-ao-5-ano-estao-no-ceara-0o8q853kps4xnhksbehghte6e/> Acesso em 15 jan 2018.

"Paraná tem 4 escolas municipais no ranking das 10 piores colocadas no Ideb", Gazeta do Povo, 2007. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/parana-tem-4-escolas-municipais-no-ranking-das-10-piores-colocadas-no-ideb-ais3jnxagf18ahdmk1dj4ebta/> Acesso em 15 jan 2018.

50 melhores e 50 piores escolas da Rede Pública do país, Portal Terra, 2012. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/educacao-ideb/> Acesso em 14 jan 2018.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

ATLAS BRASIL 2013. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. PNUD. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, Caderno Dívida Externa, n. 6, 2. ed., nov. 1994.

BENITEZ, S. ; SOUZA, Silvana Aparecida de . **Efeitos Colaterais da meritocracia na educação: a rede municipal de educação de Foz do Iguaçu e o Ideb**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação , v. 31, p. 355-369, 2015

BRASIL. Presidência da República, **Lei Nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm Acesso em 21 set 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em 17 mai 2018.

CAMPOS, Anna Maria. **Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?**, Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990

CHIRINÉA, ANDRÉIA MELANDA; BRANDÃO, CARLOS DA FONSECA . **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso) , v. 23, p. 461-484, 2015.

CONTINO, Gabriel. **Ainda é Só o Começo**. Sony Music, 1995. 1 CD

Cunha, J.M. ; WEBER, L. N. D. . **Does the quality of student-teacher relations and school climate promote positive perceptions of high-school for Brazilian Youth who suffer homophobic discrimination?**. In: SRA Biennial Meeting, 2012, Vancouver. Society for Research on Adolescence, 2012

DUARTE, A. R. B. ; DUARTE, A. W. B. ; BRITO, V. L. A. de . **Reformas macroeconômicas e educacionais no Brasil: Uma breve análise sobre as influências do modelo regulatório supranacional e do Estado-avaliador na concepção das políticas públicas educacionais nos últimos vinte anos**. IPEA, Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos, 2011.

FARIA, E. M. ; GUIMARÃES, R. R. M. . **Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis**. Estudos em Avaliação Educacional (Online) , v. 26, p. 192, 2015.

FIGUEIREDO, Dalson; CARMO, Erinaldo; MAIA, Romero and SILVA, Lucas. **Los caballos también se caen: tratado de las inconsistencias del IDEB**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.[online]. 2018, vol. 26, n. 100, pp. 552-572

FILGUEIRAS, FERNANDO . **Transparency and accountability: principles and rules for the construction of publicity**. Journal of Public Affairs , v. 16, p. n/a-n/a, 2015.

GOIS, Antônio, **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil – Políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros**, Editora Moderna, 2018

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; SCHNEIDER, G. Índice de Condições de Qualidade educacional: metodologia e indícios. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 22, n.48, jan/abril de 2011.

INEP, **Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico**. Brasília, 201-. Disponível em <
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em 28 jul. 2018.

INEP, **Nota Técnica Nº 11/2015**. Brasília, 2015. Disponível em <
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf>. Acesso em 15 jul. 2018.

INEP, **Nota Técnica Nº 20/2014**. Brasília, 2014. Disponível em <
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf>. Acesso em 17 jul. 2018.

INEP, **Nota Técnica Nº 39/2014**. Brasília, 2014. Disponível em <
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf>. Acesso em 23

jul. 2018.

KRAWCZYK, Nora Rut . **O PDE: novo modo de regulação estatal**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso) , v. 38, p. 797-817, 2008.

MEC, **Portaria 369 de 20 de junho de 2016**. Disponível em <http://www.imprensa.nacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23059200/do1-2016-06-21-portaria-n-369-de-20-de-junho-de-2016-23059067> Acesso em 13 out 2018.

MEC, **Portaria 981 de 25 de agosto de 2016**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=47621-portaria-981-02set-pdf&category_slug=agosto-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 out 2018.

MIKRUT, M. P. **A prática do Instituto Ayrton Senna na rede pública municipal de São José dos Pinhais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), **Nota Técnica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília, 201-. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em 15 jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 15 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Plano Decenal de Educação para Todos**, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> Acesso em 14 fev. 2018.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto . **Las políticas neoliberales y la crisis en la América del Sur**, in Ciclos, Nº 24, Buenos Aires, 2002

MORAES, R. C. **Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade**. Educação e sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002. p. 13-24.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **5 Metas**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/dados-5-metas>. Acesso em: 27 mar. 2018.

PINHO, J. A. G. ; SACRAMENTO, Ana Rita Silva . **Accountability: já podemos traduzi-la para o português?**. Revista de Administração Pública (Impresso) , v. 43, p. 1343-1368, 2009.

SANTOS, A. A. ; HORTA NETO, JOÃO LUIZ ; Junqueira, R. D. . **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB): proposta para atender ao**

disposto no Plano Nacional de Educação. PNE em Movimento , v. 1, p. 1-56, 2017.

STREICH, R. N. ; CARDOSO, E. W. ; IGLECIAS, W. . **Estratégias de desenvolvimento em questão: o debate sobre o papel do Estado no Brasil, México e República Bolivariana da Venezuela (1989-2010).** Série Seminarios y Conferencias ILPES-CEPAL , v. 1, p. 1-30, 2014.

VEIGA, João Marcos. Anped denuncia censura de pesquisa SINAEB - "PNE em movimento" **ANPED, 2017. Disponível em** <<http://www.anped.org.br/news/anped-denuncia-censura-de-pesquisa-sinaeb-pne-em-movimento-inep>> **Acesso em 18 ago 2018.**

WILLIANSO, John. **A Short History of the Washington Consensus.** Fundación CIDOB, 2004

WURMEISTER, Fabiula. **Escola de Foz do Iguaçu é a nº 1 do País no IDEB.** O Estado de São Paulo, São Paulo, 14 ago 2012.